

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Tese de Doutoramento

***SINDICATOS, TRABALHO E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO
DO POSICIONAMENTO DO SINDICALISMO DOCENTE
BRASILEIRO E PORTUGUÊS DURANTE A DÉCADA DE
1990***

de

Ivonaldo Neres Leite

(Orientador: Professor Doutor *José Alberto Correia*)

**PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO – ANO LECTIVO 2002/2003**

***SINDICATOS, TRABALHO E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DO
POSICIONAMENTO DO SINDICALISMO DOCENTE
BRASILEIRO E PORTUGUÊS DURANTE A DÉCADA DE 1990***

IVONALDO NERES LEITE

**Sindicatos, Trabalho e Educação: Um Estudo do Posicionamento
do Sindicalismo Docente Brasileiro e Português durante a década
de 1990**

*Tese apresentada ao Programa de Doutorado em
Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de
Ciências da Educação/Universidade do Porto, como
requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutor em
Ciências da Educação, sob a Orientação do Professor
Doutor José Alberto Correia*

PORTO

ANO LECTIVO 2002/2003

À memória de Iranaildo Leite, de quem sinto imensa saudade, pelo que então, nessa “grande insônia do mundo”, socorro-me de Hegel: A vida do espírito não é a vida que se ausenta diante da morte e se mantém pura da desolação, mas é a vida que sabe afrontar a morte e se manter vida.

AGRADECIMENTOS

- Ao Professor Doutor José Alberto Correia, pela cordialidade e pela Orientação democraticamente construída, proporcionando-nos assim estímulo e liberdade para o desenvolvimento deste trabalho;
- Aos Professores das diversas Cadeiras e Seminários nos quais tomámos parte, pelas contribuições decorrentes das suas abordagens. Fica o agradecimento a todos eles registado através da menção aos Doutores Stephen R. Stoer, Manuel Matos, Rui Canário e Cristina Rocha;
- Ao Sector de Serviços da Pós-Graduação, referenciado aqui pela alusão a Dra. Helena Barbiéri, pelo permanente apoio no sentido de nos disponibilizar todas as condições para o desenvolvimento do trabalho, como, por exemplo, dando-nos acesso em tempo integral ao Gabinete de Informática, providenciando-nos bibliografia, mantendo-nos rigorosamente informados a respeito de Conferências/Seminários, etc.;
- Aos colegas do Curso de Doutorado, por, na troca de ideias, terem tomado possível a verificação de informações que tínhamos sobre a sociedade portuguesa (e não só relativas ao nosso campo de estudo) e, dessa maneira, se terem tomado parte do processo de reunião de informações que sobre a mesma empreendemos. Neste sentido, cabe mencionar, por exemplo, a contribuição da Dra. Ariana Cosme, que mediou alguns contactos nossos com fontes primárias portuguesas deste trabalho;
- À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), por nos assegurar amparo institucional como detentor de bolsa de estudo. Registámos, em específico, uma nota de gratidão aos colegas do Departamento de Educação da sua Faculdade de Educação, pela aprovação da nossa solicitação de afastamento para realizar o Doutorado;

- À aqueles que, já vai algum tempo, no Brasil, testemunharam/debateram connosco algumas das ideias embrionárias deste trabalho, referentes à parte brasileira. Foi o que aconteceu, por exemplo, com os Professores Doutores Álder Júlio Ferreira Calado e José Francisco de Melo Neto, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (nomeadamente nos Grupos de Pesquisa *Educação & Movimentos Sociais* e *Trabalho & Educação*, do seu Programa de Pós-Graduação em Educação); e com o Professor Doutor Gaudêncio Frigotto – Universidade Federal Fluminense (UFF)/Rio de Janeiro;
- À Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e à Federação Nacional dos Professores (FENPROF), por atenderem as nossas solicitações concernentes à obtenção de material empírico;
- A todos e a todas que, de diferentes formas, contribuíram para a realização deste trabalho. Permito-me referir Hilma Soares, Sarah Dicken, Elumalai Muniyandi, João Paulo Monteiro, Emily Scott, Almir de Castro, Roland Harhoff, Yamina Ben Jeroud, Lourival Soares, Dorte Kodron, Ivana Carla, Irás Krisztina, Maria Olinda, Ted Goertzel e Pascale Dubois. Aos não mencionados, só me resta agradecer-lhes através de Drummond: *Não há falta na ausência. A ausência é um estar em mim.*

LISTA DE QUADROS, TABELAS E FIGURAS

TABELA 2.1: Emigração Portuguesa 1959-1969.....	100
QUADRO 3.1: Cenários da Flexibilização: <i>Flexibilidade Defensiva e Flexibilidade Ofensiva</i>	149
FIGURA 3.1: Estruturas do Mercado de Trabalho em Condições de <i>Acumulação Flexível</i>	152
TABELA 3.1: Percentagem da População Empregada por Sector Económico.....	153
TABELA 3.2: Percentagem do Desemprego na América do Sul: 1980-1995.....	182
QUADRO 4.1: Calendário da Revisão Curricular do Ensino Secundário.....	236
QUADRO 4.2: Revisão do Secundário: Matriz Curricular dos Cursos Gerais.....	240
QUADRO 4.3: Revisão do Secundário: Matriz Curricular dos Cursos Tecnológicos.....	241
QUADRO 5.1: Níveis do Discurso da CNTE sobre a Relação Educação e Trabalho	249
QUADRO 6.1: Níveis do Discurso da FENPROF sobre a Relação Educação e Trabalho.....	292

QUADRO 6.2: A Democratização da Educação (Noções e Conceitos).....	301
QUADRO 6.3: Posições da FENPROF em relação à Formação de Professores.....	311
QUADRO 6.4: A Diversificação da Educação (Noções e Conceitos)	319
QUADRO 6.5: A Escola Democrática (Noções e Conceitos).....	320
QUADRO 7.1: Temas que estruturam os discursos sobre a <i>promoção de uma educação para o trabalho</i> : Comparação entre as posições da CNTE e da FENPROF	324

LISTA DE SIGLAS

- ABE – Associação Brasileira de Educação
- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- AFUSE – Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação de São Paulo
- AIT – Associação Internacional dos Trabalhadores
- AIB – Acção Integralista Brasileira
- ALCA – Área de Livre Comércio das Américas
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANL – Aliança Nacional Libertadora
- ALN – Aliança Libertadora Nacional
- AGPIPP – Associação Geral dos Professores da Instrução Primária de Portugal
- ANDE – Associação Nacional de Educação
- ANDES-SN – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional
- ANPL – Associação Nacional dos Professores Licenciados
- APENOESP – Associação dos Professores do Ensino Oficial Secundário e Normal do Estado de São Paulo
- APEOSP – Associação dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo
- APENOPE – Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco
- APLB – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
- AP – Associação dos Professores
- AP – Acção Popular
- APP – Sindicato dos Professores das Redes Públicas Estadual e Municipais do Paraná
- APINP – Associação dos Professores da Instrução Primária do Norte de Portugal
- APPL – Associação dos Professores Primários de Lisboa
- APTN – Associação Protectora do Trabalho
- ARENA – Aliança Renovadora Nacional
- ARTP – Associação dos Trabalhadores da Região Portuguesa
- ASMCDP – Associação de Socorro Mútuo do Corpo Docente Primário
- ADS – Acção Democrática e Social

ASP – Associação Socialista Portuguesa
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CDP – Comissão Directiva Provisória
CEA -- Confederação dos Educadores Americanos
CEPAL – Comissão Económica para a América Latina e Caribe
CES – Confederação Europeia de Sindicatos
CESIT – Centro de Estudos Sindicais e Economia do Trabalho (Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP)
CEE – Comunidade Económica Europeia
CEDES – Centro de Estudos em Educação e Sociedade
CEDEC – Centro de Estudos de Cultura Contemporânea
CE – Comunidade Europeia
CEP – Centro Estadual de Professores
CES – Conselho Económico e Social
CSEE – Comité Sindical Europeu da Educação
CEFET's – Centros Federais de Educação Tecnológica
CINTERFOR – Centro Interamericano de Pesquisa e Documentação sobre Formação Profissional
CET – Colectivo Emancipação do Trabalho
CGB – Colectivo Gregório Bezerra
CLTB – Comité de Ligação dos Trotskistas Brasileiros
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTI – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Indústria
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CIS – Comissão Intersindical
CIP – Circulo de Instrução Primária
CIP – Comissão Instaladora Provisória
CGTP-IN – Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses-Intersindical

CEPERS/SINDICATO – Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul/Sindicato dos Trabalhadores em Educação

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

COB - Confederação Operária Brasileira

COMITERN – III Internacional/Internacional Comunista

COLINA – Comando de Libertação Nacional

CONCLAT – Coordenação Nacional das Classes Trabalhadoras

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura

CONTEEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores nos Estabelecimentos de Ensino

CUT – Central Única dos Trabalhadores

CGT – Comando Geral dos Trabalhadores

CGT – Central Geral dos Trabalhadores

CGT – Confederação Geral dos Trabalhadores

CGT – Confederação Geral do Trabalho

CPA – Comissão Promotora da Associação

CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa

CPPB – Confederação dos Professores Primários do Brasil

CPB – Confederação dos Professores do Brasil

CPMCL – Centro Promotor dos Melhoramentos das Classes Laboriosas

CMLP – Comité Marxista-Leninista Português

CMOPE – Confederação Mundial das Organizações de Profissionais de Ensino

CONCUT – Congresso da CUT

CPEU – Comissão Pró-Entidade Única dos Professores

CSA – Comissão dos Sindicatos Autónomos

CSEE – Comité Sindical da Educação

CTE – Comissão dos Trabalhadores do Estado

DGE – Direcção Geral do Emprego

DGPE – Direcção Geral da Promoção do Emprego

EDE – Esquerda Estudantil

EUA – Estados Unidos da América

ESCD – Ensino Superior de Curta Duração

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
FAO – Federação das Associações Operárias
FALN – Força Armada de Libertação Nacional
FAP – Força de Acção Popular
FENPROF – Federação Nacional dos Professores
FENOE – Federação Nacional dos Orientadores Educacionais
FENASE – Federação Nacional dos Supervisores Educacionais
FETEMS – Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
FESAP – Frente Sindical da Administração Pública
FIESP – Federação das Industrias do Estado de São Paulo
FISE – Federação Internacional Sindical do Ensino
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNE – Federação Nacional da Educação
FNSP – Federação Nacional dos Sindicatos de Professores
FO – Fraternidade Operária
FB – Fracção Bolchevique
FB-PO – Fracção Bolchevique da Política Operária
FBT – Fracção Bolchevique Trotskista
FLRP – Frente Leninista pela Reconstrução do Partido
FLT – Fracção Leninista Trotskista
FOT – Fracção Operária Trotskista
FRP – Frente Revolucionária Popular
FU – Frente Única
FSI – Fórum dos Sindicatos Independentes
GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento
FJC – Federação das Juventudes Comunistas
FS – Força Sindical
GDA – Grupo de Defesa Académica
GIM – Grupo Independência ou Morte
GPLP – Grémios do Professorado Livre Português

GRP – Grupo de Resistência Republicana
IE – Internacional da Educação
ISE – Instituto Sindical Europeu
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
ISV – Internacional Sindical Vermelha
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEDI – Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial
IEL – Instituto Euvaldo Lody
IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional
IHL – Instituto Herbety Levy
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
LCI – Liga Comunista Internacionalista
LDB – Lei de Directrizes e Bases da Educação
LOC – Liga Operária e Camponesa
LUAR – Liga de Unidade e Acção Revolucionária
LNPPP – Liga Nacional do Professorado Primário Português
MEP – Movimento pela Emancipação do Proletariado
MCI – Movimento Comunista Internacionalista
MORENL – Movimento Revolucionário de Libertação Nacional
MIA – Movimento Intersindical Antiarrocho
MFA – Movimento das Forças Armadas
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MERCOSUL – Mercado Comum do Cone Sul
MOAP – Movimento de Oposição Aberta dos Professores
MR-8 – Movimento Revolucionário 8 de Outubro
MRPP – Movimento Reorganizativo do Partido do Proletariado
MUD – Movimento de Unidade Democrática
MUP – Movimento de União dos Professores
MUNAF – Movimento de Unidade Anti-fascista
MUT – Movimento Unificador dos Trabalhadores
MUP – Movimento de União dos Professores

NAFTA – Acordo de Livre Comércio da América do Norte
NATO – Organização do Tratado do Atlântico Norte
OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico
OCPO – Organização Comunista Política Operária
OCDP – Organização Comunista Democracia Proletária
OCS – Organização Comunista do Sul
OCMLP – Organização Comunista Marxista-Leninista Portuguesa
OMB – Organização Marxista Brasileira
ONGs – Organizações Não Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
ORM-DS – Organização Revolucionária Marxista-Democracia Socialista
ORELEAC – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe
OT-QI – O Trabalho pela Quarta Internacional
PALOP's – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PCBR – Partido Comunista Brasileiro Revolucionário
PRC – Partido Revolucionário Comunista
PCP – Partido Comunista Português
PC do B – Partido Comunista do Brasil
PCO – Partido da Causa Operária
PDS – Partido Democrático Social
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PFL – Partido da Frente Liberal
PIDE – Polícia Internacional de Defesa do Estado
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PORT – Partido Operário Revolucionário Trotskista
PSTU – Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado
PPS – Partido Popular Socialista
PREC – Processo Revolucionário em Curso

PLANFOR – Plano de Formação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Programa PETRA – Programa de Acção para a Formação e a Preparação dos Jovens para a Vida Adulta e Profissional

Programa MINERVA – Programa Nacional para a Introdução das Novas Tecnologias de Informação nas Escolas dos Ensinos Básico e Secundário

PRP – Partido Republicano Português

POLOP – Política Operária

PS – Partido Socialista

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

PSP – Polícia de Segurança Pública

PVDE – Polícia de Vigilância e Defesa do Estado

PUA – Pacto de Unidade e Acção

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PREOP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PRODEP – Programa de Desenvolvimento da Educação e do Ensino Tecnológico-Profissional

PSD – Partido Social Democrata

PSODR – Partido Operário Social Democrata da Rússia

RCTS – Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade

SAE/DF – Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar do Distrito Federal

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEFOR – Secretaria de Formação

SEPE – Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro

SINDEP – Sindicato Democrático dos Professores

SINDLEP – Sindicato Nacional dos Delegados e Subdelegados Escolares

SDPGL – Sindicato Democrático dos Professores da Grande Lisboa

SDPAçores – Sindicato Democrático dos Professores dos Açores

SDPMadeira – Sindicato Democrático dos Professores da Madeira

SDPSul – Sindicato Democrático do Sul

SEAB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SESI – Serviço Social da Indústria
SESC – Serviço Social do Comércio
SIED – Sistema de Informações Educacionais
SINTEAC – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre
SINDIUTE/CE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará
SINPRO – Sindicato dos Professores do Distrito Federal
SINTEAL – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas
SINTEAM – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Amazonas
SINSEPEAP – Sindicato dos Servidores Públicos em Educação do Amapá
SINDIUPES – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo
SINTEGO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SINPROESEMA – Sindicato dos Professores em Educação Pública do Maranhão
SIND-UTE/MG – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SINTEP/MT – Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso do Norte
SINTEP/PB – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba
SINTEPP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SINTEPE – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Pernambuco
SINTE/PI – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Piauí
SINTE/RN – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Norte
SINTERO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia
SINTER – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima
SINTE-SC – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Estado de Santa Catarina
SINTET – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Tocantins
SINTESE – Sindicato dos Trabalhadores da Rede Oficial de Sergipe
SIPPP – Sindicato dos Professores da Instrução Primária de Portugal
SIP – Sociedade de Instrução Primária
SPCL – Sindicato dos Professores das Comunidades Lusíadas

SPGL – Sindicato dos Professores da Grande Lisboa
SPE – Sindicato dos Professores no Estrangeiro
SPN – Sindicato dos Professores do Norte
SPRC – Sindicato dos Professores da Região Centro
SPGL – Sindicato dos Professores da Grande Lisboa
SPLIU – Sindicato Nacional dos Professores Licenciados pelos Politécnicos e Universidades
SPM – Sindicato dos Professores da Madeira
SPRA – Sindicato dos Professores da Região Açores
SPZS – Sindicato dos Professores da Zona Sul
SPZN – Sindicato dos Professores da Zona Norte
SNESUP – Sindicato Nacional do Ensino Superior
SNPL – Sindicato Nacional dos Professores Licenciados
STAAE Zona Norte – Sindicato dos Técnicos Administrativos e Auxiliares de Educação da Zona Norte
STAAE Sul e Reg. Autónomas – Sindicato dos Técnicos Administrativos e Auxiliares de Educação da Zona Sul
STAAE Centro – Sindicato dos Técnicos Administrativos e Auxiliares de Educação da Zona Centro
SPZNCento – Sindicato dos Professores da Zona Centro
SVI – Socorro Vermelho Internacional
TCH – Teoria do Capital Humano
UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UNATE – União Nacional dos Trabalhadores em Educação
UGT – União Geral dos Trabalhadores
UNON – União Operária Nacional
UDP – União Democrática Popular
UE – União Europeia
ULTAB – União dos Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIVA's – Unidades de Inserção na Vida Activa
UPPPP – União do Professorado Primário Público Português

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

URLM – União Revolucionária Marxista-Leninista

USAID – Agência dos Estados Unidos Para o Desenvolvimento Internacional

UTE – União dos Trabalhadores em Educação – Minas Gerais

VAR-Palmares – Vanguarda Armada Revolucionária-Palmares

VERSO – Vertente Socialista

VPR – Vanguarda Popular Revolucionária

VS – Vanguarda Socialista

RESUMO

Nos últimos tempos, a importância que se tem atribuído à relação *educação e trabalho* tem sido de tal magnitude que em torno dela convergem não só focagens académicas específicas (por exemplo, de historiadores, sociólogos e economistas) como também as atenções dos mais variados intervenientes sociais, podendo mencionar-se, entre eles, políticos e empresários. Esta “convergência de abordagens” é impulsionada por um mapa discursivo onde, dentre outras, a noção de *produtividade* desempenha um papel central. Refere-se a formulação de *uma educação para o trabalho* como o *factor* que, atendendo às demandas do mercado, é indutor do desenvolvimento, livrando assim os países dos seus supostos “atrasos estruturais”. Eis o quadro que o presente estudo tem diante de si. Isto é, tendo em conta as políticas educativas pensadas em função de tal cenário, no Brasil e em Portugal, realiza-se um movimento analítico procurando conhecer os discursos do sindicalismo docente brasileiro e português em relação às mesmas, ao longo dos anos 1990, desenvolvendo-se em seguida um panorama comparativo entre os dois discursos. No referente ao Brasil, define-se como entidade a ser focada a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); quanto a Portugal, é delimitada a Federação Nacional dos Professores (FENPROF). Metodologicamente, a investigação utiliza dois recursos: *Entrevistas*, realizadas com membros das Direcções das duas entidades; e *análise documental*, relativa aos documentos produzidos por ambas durante o período em consideração. A abordagem empreendida revela, por exemplo, que os discursos da CNTE e da FENPROF perante a relação educação e trabalho têm três dimensões. No caso da CNTE, as dimensões são (1) uma apreciação da globalização, das novas tecnologias e das transformações no mundo do trabalho; 2) uma avaliação crítica das políticas educativas desenvolvidas; 3) e a apresentação de proposições próprias no quadro da aludida relação. No caso da FENPROF, elas são (1) a compreensão de que o ensino profissional é caminho para Portugal superar o seu “atraso estrutural”; 2) um *questionamento passivo* às iniciativas governamentais; 3) e a apresentação das suas proposições para o mencionado contexto. A partir disso, constata-se que há convergências e divergências entre os discursos da CNTE e da FENPROF. Apresenta-se também uma reconceptualização da temática estudada, propondo que, ao invés de *uma educação para o trabalho*, se construa a *cidade educativa*.

ABSTRACT

In recent times, the relationship between education and labour has received much attention. They are attentions of academical approaches (for instance, of historians, sociologists and economists) as of social actors (for example, business men and politicians). These attentions have a rhetorical background in which the notion of productivity plays a central role. It has been said that the promotion of *an education for the labour* is a decisive factor in impelling the development of the countries. Such panorama is the general scenery approached by this Thesis. This means it searches to find out the discourse of the Brazilian and Portuguese teacher syndicalism in the 1990s considering the educational policies in relation to education and labour in Brazil and Portugal. It makes a comparison between the discourse of the Brazilian teacher syndicalism and the discourse of the Portuguese teacher syndicalism. In Brazil, the union studied is the National Teacher Confederation (CNTE); in Portugal, it is the National Teacher Federation (FENPROF). Methodologically this research uses two instruments: interviews with members of the directions of the two unions and analysis of documents produced by them in the 1990s. The research reveals, for instance, that the discourses of the CNTE and FENPROF on the relationship education and labour have three levels. The levels of the CNTE's discourse are (1) an approach of the globalisation, new technologies and transformations in the world of the labour; 2) a critical analysis of the educational policies; 3) and the presentation of its proposals for that context. The levels of the FENPROF's discourse are (1) the defence of the professional teaching as way to Portugal surpass its "structural problems" of development; 2) a *passive critical* of the educational policies; 3) and the presentation of its proposals for that context. So it is verified that the discourses of the CNTE and FENPROF have similarities and differences. The Thesis makes also a reconceptualisation of the subject studied, proposing the construction of the *educational city* instead of the promotion of *an education for the labour*.

RÉSUMÉ

Ces derniers temps, la relation *éducation & travail* a reçu beaucoup de attentions, tant des scientifiques sociaux (historiens, sociologues et économistes) que des politiciens et des entrepreneurs. Dans ces manifestations d'intérêt, la notion de productivité joue un rôle essentiel. Alors on a dit que la promotion d'une *éducation pour le travail* est un facteur décisif à pousser le développement des pays. C'est le panorama général de cette Thèse. Elle étudie les discours de deux syndicats de professeurs, au Brésil et au Portugal, sur les politiques éducatives sur le contexte de la relation éducation et travail pendant la décade de 1990. Au Brésil, le syndicat est la Confédération National des Traveilleurs en Éducation (CNTE) ; au Portugal, c'est la Fédération National des Professeurs (FENPROF). La recherche utilise deux instruments méthodologiques. Ils sont l'analyse de documents des deux syndicats et interviews avec leurs directerus. La recherche montre, par exemple, que les discours de la CNTE et de la FENPROF sur la relation éducation et travail ont trois points. Les points du discours de la CNTE sont (1) une analyse de la mondialisation, des nouvelles technologies et des transformations dans le monde du travail ; 2) une analyse critique des politiques éducatives ; 3) et la présentation de leurs propositions. Les points du discours de la FENPROF sont (1) la définition d'enseignement professionnel comme chemin pour que Portugal surmonte leurs « problèmes struturaux » de développement ; 2) une *critique passive* des politiques éducatives ; 3) et la présentation de leurs propositions. Alors la recherche montre qu'il y a des ressemblances et des différences entre les discours de la CNTE et de la FENPROF. La Thèse suggère aussi une proposition conceptuelle nouvelle sur le thème qui a été étudié : la construction de la *ville éducative*.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	01
1 – NOTA METODOLÓGICA.....	02
2 – UMA APROXIMAÇÃO À ESTRUTURA DA TESE.....	05

PRIMEIRA PARTE

<i>DO SINDICALISMO A “UMA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO”: PERCURSOS DO MUNDO LUSO-BRASILEIRO.....</i>	10
---	-----------

CAPÍTULO I

<i>SINDICATOS, SINDICALISMO DOCENTE E EDUCAÇÃO: CONHECENDO A TEMÁTICA DE ESTUDO (O BRASIL).....</i>	11
1 – ORIGEM E EVOLUÇÃO DOS SINDICATOS.....	12
1.1 – As Teorias Clássicas do Sindicalismo.....	17
1.2 – Questões Teóricas no estudo sobre sindicalismo, o colapso das Teorias Clássicas e os Novos Movimentos Sociais.....	20
1.2.1 – O Sindicalismo de Movimento Social.....	22
1.3 – A especificidade do trabalho docente e a definição da <i>posição de classe do professor</i>	24
1.4 – A relação sindicalismo & educação.....	28
2 – PANORAMA SÓCIO-HISTÓRICO DO SINDICALISMO BRASILEIRO.....	30
2.1 – Conceptualizando a Periodização.....	39
2.1.1 – O Período 1930-1945: instituição de uma estrutura sindical orgânica e rejeição ao sindicalismo autónomo.....	39
2.1.2 – O Período 1945-1964: agitação sindical sob impulso populista.....	45
2.1.3 – O Período 1964-1980: intensa repressão.....	52
2.1.4 – O Período 1980-dias actuais: ascensão de um Novo Sindicalismo e o surgimento dos seus impasses.....	59

3 – O SINDICALISMO DOCENTE BRASILEIRO.....	69
3.1 – O Período 1945-1964: surgimento acelerado do associativismo docente.....	74
3.2 – O Período 1984-1989: repressão ao associativismo e transição ao sindicalismo.....	76
3.3 – O Período 1989-dias actuais: sindicalismo docente como Novo Sindicalismo.....	82

CAPÍTULO II

SINDICATOS, SINDICALISMO DOCENTE E EDUCAÇÃO: CONHECENDO A TEMÁTICA DE ESTUDO (PORTUGAL).....	86
1 - PANORAMA SÓCIO-HISTÓRICO DO SINDICALISMO PORTUGUÊS.....	87
1.1 – O Período 1871-1910: reflexos internacionais.....	89
1.2 – O Período 1910-1933: auge do anarco-sindicalismo.....	92
1.3 – O Período 1933-1974: liderança clandestina dos comunistas.....	97
1.4 – O Período 1974-dias actuais: sindicalismo fordista.....	105
2 – O SINDICALISMO DOCENTE.....	109
2.1 – O Período 1901-1933: contendas entre católicos e anarquistas.....	112
2.2 - O Período 1933-1974: sindicalismo docente travado, associativismo ofensivo.....	119
2.3 – O Período 1974-dias actuais: sindicalismo docente como sindicalismo fordista	128

CAPÍTULO III

TRABALHO, EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS: CONFLITO DE PERSPECTIVAS.....	137
1 – MUNDO DO TRABALHO: AS NOVAS TECNOLOGIAS E A RECOMPOSIÇÃO DO PADRÃO DE ACUMULAÇÃO.....	138
1-1 – As mutações no mundo do trabalho como reestruturação sistémica: a <i>acumulação flexível</i>	143

2 – AS NOVAS TECNOLOGIAS E O DEBATE SOBRE O QUE ACONTECE COM O TRABALHO: FIM E CONTINUIDADE.....	156
2.1 – Fim do trabalho: diferentes pontos de vista.....	157
2.2 – <i>Teses contra tese</i> : quatro argumentos acerca da continuidade do trabalho.....	163
3 – EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E EMPREGO: ORIENTAÇÕES FUNCIONAIS	170
3.1 – Formação <i>para o emprego</i> : entre a escola regular e o ensino profissional.....	174
4 – EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E EMPREGO: PARA <i>ALÉM</i> DA FUNCIONALIDADE.....	176
4.1 – <i>Descapitalizando</i> a Teoria do Capital Humano.....	179
4.2 Repondo a historicidade da relação entre formação e emprego.....	185
4.3 – Especificidades nacionais.....	188

CAPÍTULO IV

BRASIL E PORTUGAL NO ÂMBITO DOS DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO, TRABALHO E NOVAS TECNOLOGIAS.....

190

1 – BRASIL, PORTUGAL E A TEORIA DO SISTEMA MUNDO: UM <i>RETRACTO SINGULAR</i>	191
2 – TRABALHO, EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS NO BRASIL: O POSICIONAMENTO DO GOVERNO E AS POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	198
2.1 – As proposições das políticas educativas brasileiras em função de <i>uma educação para o trabalho</i>	200
2.1.1 – O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).....	203
2.1.2 – A escola regular e a <i>educação para o trabalho</i>	206
3 – Trabalho, educação e novas tecnologias em Portugal: o posicionamento do governo e as políticas educativas.....	209
3.1 – Educação, produtividade e capital humano: bases de um enquadramento das políticas portuguesas.....	211
3.2 – Educação e trabalho: as proposições das políticas educativas portuguesas.....	215
3.3 – A promoção de <i>uma educação para o trabalho</i> durante a primeira metade da década de 1990: a “governança social-democrata”	218
3.3.1 – O Programa de Desenvolvimento da Educação (PRODEP) e o Ensino	

Tecnológico-Profissional	222
3.3.2 – O Programa PETRA.....	223
3.3.3 – As acções do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).....	224
3.4 – Educação e trabalho sob a “governação socialista”.....	226
3.4.1 – A consolidação do IEFP como uma instância central no campo da formação	229
3.4.2 – A educação face ao Plano Nacional de Emprego.....	231
3.4.3 – A escola regular portuguesa no centro dos debates sobre educação e trabalho.....	233
4 – EDUCAÇÃO E TRABALHO NO BRASIL E EM PORTUGAL: <i>OUTROS</i> <i>OLHARES</i>	239

SEGUNDA PARTE

<i>DO POSICIONAMENTO DO SINDICALISMO DOCENTE LUSO- BRASILEIRO A UMA RECONCEPTUALIZAÇÃO DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO: PARA A CIDADE EDUCATIVA</i>	242
---	-----

CAPÍTULO V

O DISCURSO DO SINDICALISMO DOCENTE BRASILEIRO DIANTE DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO	243
1 – O ENQUADRAMENTO ATRIBUÍDO PELA CNTE ÀS POLÍTICAS EDUCATIVAS BRASILEIRAS DURANTE A DÉCADA DE 1990.....	244
2 – O DISCURSO DA CNTE PERANTE A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO.....	249
2.1 – Globalização, novas tecnologias e transformações no mundo do trabalho: o ponto de vista da CNTE.....	249
2.2 – A avaliação crítica realizada pela CNTE das políticas promotoras de <i>uma educação para o trabalho</i>	251
2.3 – As proposições da CNTE em função da relação educação e trabalho.....	255
2.3.1 – Proposições formuladas a partir da CUT.....	256
2.3.2 – Proposições formuladas a partir do Plano Nacional de Educação da Sociedade Civil.....	257
2.3.3 – O sistema de ensino <i>pensado à base do fenómeno do trabalho</i>	262

2.3.4 – Proposições para a formação de professores.....	266
3 – UMA <i>INTERPRETAÇÃO RECONSTRUTIVA</i> DO DISCURSO DA CNTE SOBRE A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO.....	271
3.1 – Caracterizando o discurso da CNTE: uma ambiguidade de base.....	272
3.1.1 – A manifestação da ambiguidade na abordagem da relação novas tecnologias, mundo do trabalho e educação.....	272
3.1.2 – A dubiedade perante o entrelaçamento educação & mercado.....	274
3.1.3 – A insuficiente apreciação das políticas promotoras de <i>uma educação para o trabalho</i>	276
3.2 – A DESACTUALIZAÇÃO DO POSICIONAMENTO CRÍTICO DA CNTE...	280

CAPÍTULO VI

O DISCURSO DO SINDICALISMO DOCENTE PORTUGUÊS DIANTE DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO.....	281
1 – O ENQUADRAMENTO ATRIBUÍDO PELA FENPROF ÀS POLÍTICAS EDUCATIVAS PORTUGUESAS DURANTE A DÉCADA DE 1990.....	282
2 – O DISCURSO DA FENPROF PERANTE A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO.....	292
2.1 – <i>Uma educação para o trabalho</i> e a superação do “atraso estrutural” português: a compreensão da FENPROF.....	292
2.2 – A promoção de <i>uma educação para o trabalho</i> pelo governo português e a posição da FENPROF: um <i>questionamento passivo</i>	295
2.3 – As proposições da FENPROF em função da relação educação e trabalho.....	300
2.3.1 – A FENPROF como defensora do discurso da <i>democratização da educação</i> ..	300
2.3.2 – Diversificação para o ensino pós-básico.....	304
2.3.3 – Prolongamento da escolaridade obrigatória.....	307
2.3.4 – Formação docente.....	309
3 – UMA <i>INTERPRETAÇÃO RECONSTRUTIVA</i> DO DISCURSO DA FENPROF	312
3.1 – O paradoxo nas posições da FENPROF.....	313
3.2 – A influência da CGTP-IN.....	314

CAPÍTULO VII

O POSICIONAMENTO DO SINDICALISMO DOCENTE

BRASILEIRO E PORTUGUÊS DIANTE DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO: UMA COMPARAÇÃO..... 321

1 – A CNTE E A FENPROF: UM PANORAMA COMPARATIVO..... 322

1.1 – A CNTE, a FENPROF e os temas da relação educação e trabalho: uma caracterização mista..... 325

1.1.1 – Concordâncias..... 325

1.1.2 – Divergências..... 331

2 - A CNTE, A FENPROF E A RELAÇÃO EDUCAÇÃO & TRABALHO: INTERPRETANDO A CARACTERIZAÇÃO DA COMPARAÇÃO..... 337

CAPÍTULO VIII

TRABALHO DOCENTE & O POSICIONAMENTO DA CNTE E DA FENPROF..... 343

1 – A CNTE E O TRABALHO DOCENTE..... 344

2 – A FENPROF E O TRABALHO DOCENTE..... 347

3 – COMPARANDO AS POSIÇÕES DA CNTE E DA FENPROF: CATEGORIZANDO AS DIFERENÇAS..... 352

4 – AS (RE)CONFIGURAÇÕES NO ÂMBITO ESCOLAR E OS POSICIONAMENTOS DA CNTE E DA FENPROF: A NÃO-APREENSÃO DAS SUAS LÓGICAS..... 356

5 – CHEGANDO AO FIM: *CONCLUSÃO INCONCLUSA* E RECONCEPTUALIZAÇÃO..... 366

DA *CONCLUSÃO INCONCLUSA* A UMA RECONCEPTUALIZAÇÃO DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO-TRABALHO-ACTUAÇÃO DO SINDICALISMO DOCENTE: *PARA A CIDADE EDUCATIVA*..... 368

1- ELEMENTOS CONCLUSIVOS DA INVESTIGAÇÃO..... 369

1.1 – Elementos conclusivos relativos ao discurso da CNTE..... 370

1.2 Elementos conclusivos relativos ao discurso da FENPROF.....	372
1.3 – Elementos conclusivos relativos à comparação entre os discursos da CNTE e da FENPROF.....	374
2 – A INVESTIGAÇÃO, OS FACTOS E OS VALORES: PARA <i>ALÉM</i> DA DICOTOMIA NEUTRALIDADE & EMPENHAMENTO.....	376
3 – TRABALHO: DO <i>TRABALHO CONCRETO</i> À SUPERAÇÃO DO <i>TRABALHO ABSTRACTO</i>	378
4 – TRABALHO E NOVAS TECNOLOGIAS: <i>DESESTRUMENTALIZANDO A INSTRUMENTALIZAÇÃO</i>	379
4.1 – Trabalho, ética e novas tecnologias.....	383
4.2 – Trabalho e educação: invertendo a relação.....	385
5 – SINDICALISMO, TRABALHO E EDUCAÇÃO: ESTABELECENDO UMA ARTICULAÇÃO.....	387
5.1 – O sindicalismo docente perante a relação trabalho e educação.....	390
6 – A ARTICULAÇÃO SINDICALISMO DOCENTE, TRABALHO E EDUCAÇÃO: <i>PARA A CIDADE EDUCATIVA</i>	393

BIBLIOGRAFIA	402
---------------------------	-----

1 – REFERENCIADA.....	403
1.1 – Livros e Artigos.....	403
1.2 – Documentos Governamentais e de Organizações Internacionais.....	428
1.3 – Documentos da CNTE e da FENPROF.....	432
1.4 – Textos de Outras Entidades Sindicais e Documentos de Outras Organizações..	435
1.5 – Jornais, Revistas, Boletins, Outros.....	436
2 – BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	436
2.1 Livros e Artigos.....	436
2.2 – Documentos da CNTE e da FENPROF.....	444
2.3 – Textos de Outras Organizações Sindicais.....	445

INTRODUÇÃO

Acredito na racionalidade e na possibilidade de recorrer à razão sem idolatrar sua Deusa. Proponho a hipótese de que todas as maiores tendências de mudança em nosso mundo novo e confuso são afins e que podemos entender o seu inter-relacionamento. E acredito sim, apesar de uma longa tradição de alguns eventuais erros intelectuais trágicos, que observar, analisar e teorizar é um modo de ajudar a construir um mundo diferente e melhor.

Manuel Castells

1 – Nota Metodológica

Sem partilharmos das concepções que, em Ciências Sociais/Humanas, concebem o método como algo *totalmente* separado do conjunto da investigação, deixámos aqui, todavia, em atenção à *objectividade*, um apontamento metodológico. Quanto a nós, entretanto, o método, consubstanciado na *filosofia do método*, aparece no decorrer de qualquer trabalho, mesmo quando o investigador entende que a discussão sobre metodologia encerra-se nas *gaiolas* chamadas *capítulos metodológicos*¹. Posto isto, digamos à que vem e como vem a presente Tese².

Este estudo objectiva conhecer analiticamente o posicionamento do sindicalismo docente brasileiro e português³ diante das políticas educativas desenvolvidas em função da relação *educação e trabalho*⁴ durante a década de 1990, empreendendo uma comparação. Isto

¹ - Aduzimos também que: 1) A grafia deste trabalho é a de um brasileiro *tentando escrever* conforme as regras do *português de Portugal*, por opção própria, pois, gentilmente, foi-nos facultada a possibilidade de escrever de acordo com as *regras do Brasil*, ou, se se quiser, *em brasileiro*; 2) as citações de textos brasileiros serão feitas adaptando-as à grafia portuguesa (sem que isto signifique desrespeitar o pensamento dos autores), como forma de tentar evitar, por exemplo, os tradicionais mal-entendidos e confusões decorrentes do modo diferente de empregar sinais, consoantes (que chegam mesmo a dar significados diferentes às palavras *fato* e *facto*), expressões que são mutuamente desconhecidas, etc.; 3) os excertos das entrevistas procurarão reproduzir fielmente a fala dos entrevistados; 4) para o enquadramento da estrutura da escrita académica, seguiremos as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), reconhecidas internacionalmente, e já sendo utilizadas em Portugal. Tomaremos como referência a sua versão actualizada em Agosto de 2000, e que Heemann & Vieira (2000) organizaram em publicação sob o título de *A Roupagem do Texto Científico: Estrutura, Citações e Fontes Bibliográficas*. De outra parte, tenha-se bem presente, ressaltámos, que, no concernente ao enquadramento da *forma* da escrita académica, não há uma *via única* de procedimento. Pelo contrário, como uma incursão retrospectiva pelo terreno da chamada *metodologia científica* bem o pode demonstrar, existe uma ilimitada diversidade de orientações. Em meio a isto, quanto a nós, cabe ao investigador combinar liberdade de iniciativa com acções que garantam a sustentação objectiva do que ele estuda, sem contudo deixar que, na investigação, o central passe a ser a *forma* ao invés de o *conteúdo*. Por outro lado, desde Hegel, sabemos bem que *forma* e *conteúdo* se convertem incessantemente um no outro.

² - Que, de resto, deixámos de início apontado, gira em torno de um campo com o qual temos estado envolvidos há cerca de dez anos; desde as actividades voltadas para a especialização da Licenciatura, passando pela Dissertação de Mestrado e pela actuação como docente/investigador, tendo agora a presente confluência.

³ - Nomeadamente do sindicalismo docente do Ensino não-Superior, apesar de a entidade focada em Portugal, ao contrário da brasileira, também representar professores do Ensino Superior, numa situação que se diferencia da realidade brasileira, conforme veremos nos Capítulos I e II. A nossa atenção, contudo, volta-se para o discurso do sindicalismo docente fora deste contexto.

⁴ - Ou seja, em função das iniciativas que, quer no âmbito da escola regular, quer na esfera de instâncias específicas, têm como fito a formação de mão de obra. Adicionalmente, deixámos apontado que esta ideia da delimitação da relação *educação & trabalho*, é tributária das investigações que no Brasil, há mais de

é, ele tenciona apreender o discurso do sindicalismo docente luso-brasileiro no que concerne à promoção de *uma educação para o trabalho*⁵, desenvolvendo a partir disso um panorama comparativo entre os dois discursos⁶.

Para levar adiante tal propósito, definimos como entidades a serem investigadas a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), pelo lado brasileiro, e a Federação Nacional dos Professores (FENPROF), pela parte portuguesa. Esta definição tem como base justificativa os factores que se seguem nos dois próximos parágrafos⁷.

No que se refere à realidade brasileira, a pluralidade sindical não tem produzido, como em Portugal, a fragmentação do sindicalismo docente. De modo que as organizações sindicais que coexistem com a CNTE resultam da decisão de não se formar entidades congregando docentes de sectores/níveis distintos; assim, por exemplo, a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) representa os professores universitários e a pouco expressiva Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) é porta-voz do professorado do sector privado. Tendo em conta a dimensão de cada uma, é a CNTE que aparece com maior relevância, com uma base social de cerca de 2,5 milhões de representados.

vinete anos, têm sido realizadas sobre a mesma, seja no âmbito da ANPEd, por via do *Grupo de Trabalho em Trabalho e Educação*, seja no contexto das próprias universidades, através das iniciativas de equipas dedicadas à temática, como é o caso da coordenada por Gaudêncio Frigotto na Universidade Federal Fluminense/Rio de Janeiro. De tais investigações, tem emergido um realce, em forma de crítica, segundo o qual ao se observar determinados “estudos (...) referentes ao tema educação e trabalho, percebemos que, na sua grande maioria, estão destinados a analisar o carácter dos cursos profissionalizantes” (Gomez, 1995: 44). Como principais referencias destas investigações, ver, por exemplo, Frigotto (1984; 1995, 1996; 1998), Saviani (1989), Kuenzer (1992; 1997), Arroyo (1980; 1981a; 1981b), Machado (1992). De outra parte, embora utilizemos a expressão *educação e trabalho*, preferimos a conceber de forma invertida, como *trabalho e educação*, conforme a reconceptualização que desenvolveremos ao final deste estudo.

⁵ - Estaremos a utilizar a expressão *uma educação para o trabalho*, sempre destacada, como forma de realçar a importância que se tem atribuído, nos discursos oficiais, ao estabelecimento de uma relação funcional entre *formação e trabalho*, o que, tendo em conta analiticamente que *trabalho é mais do que emprego*, também pode dizer-se entre *formação e emprego*.

⁶ - Portanto, procurando conhecer o seu posicionamento concernente às políticas voltadas ao contexto educação e trabalho, estaremos a ter em conta a sua própria compreensão da relação educação e trabalho.

⁷ - A propósito de justificação, como é convencional, se se quiser alguma indicação sobre o que motivou a realização do presente estudo, com o carácter que ele tem – envolvendo os dois países –, pode dizer-se que se tratou de *uma motivação eminentemente epistemológica*. Ou seja, do interesse em conhecer como a conjunção temática sobre a qual ele se debruça tem se manifestado no Brasil e em Portugal, tendo em conta o quadro característico de cada país, conforme a discussão que faremos no início do Capítulo IV.

Em relação a Portugal, a delimitação da FENPROF decorre tanto da posição expressiva que a entidade ocupa no contexto do sindicalismo docente nacional, como representante de cerca de 60% do professorado, quanto do facto de, tendo em atenção a evolução sócio-histórica do associativismo dos professores portugueses, ela aglutinar de forma mais significativa as principais experiências do percurso da organização docente no País. Acrescente-se ainda que, internacionalmente, a FENPROF e a CNTE mantêm uma relação de reconhecimento mútuo – sendo filiadas à mesma organização, a Internacional da Educação (IE) -, numa espécie de “intercâmbio”, donde decorre que, quando da realização dos seus congressos, representantes de ambas participam nos eventos uma da outra. Como resultado disso, por exemplo, elas têm alimentado a bilateralidade Brasil-Portugal no âmbito da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), tentando instigar o debate sindical-educativo na mesma.

Para dar conta do que objectiva este estudo, isto é, apreender o discurso do sindicalismo luso-brasileiro no que concerne à promoção de *uma educação para o trabalho* durante a década de 1990, desenvolvendo um panorama comparativo, utilizámos um dispositivo metodológico que qualifica o enfoque da investigação de forma mista, visitando as fontes primárias das duas entidades⁸, realizando entrevistas com membros das suas Direcções⁹, bem como observando actividades promovidas pela CNTE e pela FENPROF. E a partir disso, temos em conta as implicações da *filosofia do método*, como a referimos no início.

Quer dizer, movemo-nos, ao longo do trabalho, entendendo que a verdade objectiva sobre a sociedade é como uma paisagem pintada por um artista e não uma imagem

⁸ - Documentos dos seus congressos e os decorrentes das suas actividades quotidianas, bem como ainda os seus jornais, revistas, etc.

⁹ - Realizámos quatro entrevistas: duas com membros da Direcção da CNTE e duas com membros da Direcção da FENPROF. Para definir os entrevistados, tivemos em consideração um critério de carácter duplo: A pertença a *cargos determinantes* na estrutura das entidades e, ao mesmo tempo, estarem na Direcção das mesmas durante a maior parte da década de 1990. Tendo esta perspectiva sido efectivada, o conjunto das entrevistas se compôs da seguinte forma: Na CNTE, foram entrevistados o Secretário de Relações Internacionais e a Secretária de Assuntos Educacionais (isto é, a titular da Secretaria responsável pela coordenação da intervenção da entidade no que se refere às políticas educativas); na FENPROF, as entrevistas foram realizadas com o Secretário de Relações Internacionais e com o Secretário-Geral da entidade. Durante toda a década de 1990, os entrevistados estiveram integrados às Direcções da CNTE e da FENPROF, registando-se apenas mudanças nas funções que desempenhavam, decorrentes dos seus revezamento na estrutura dos cargos das duas entidades.

independente do sujeito. Tanto mais verdadeira será a paisagem, quanto mais elevado for o observatório ou o mirante onde estará situado o pintor, permitindo-lhe uma visão mais ampla e de maior alcance do cenário irregular e acidentado da realidade social. Isto é, trata-se de conceber a sociedade como uma realidade complexa e articulada, formada por mediações, contradições e processos; e, para compreender a sua estrutura ontológica, há que se ter em conta as suas interligações, como unidade constituída a partir da autonomia relativa dos seus múltiplos momentos parciais. Procedimento este que se articula com a indicação de Pierre Bourdieu para o *ofício do investigador*, segundo a qual exige-se que se **“apreenda a pesquisa como uma actividade racional** (Bourdieu, 1989: 18), pondo em jogo **“coisas teóricas muito importantes a respeito de objectos empíricos precisos”** (Ibidem. 18), compreendendo que:

“As chances de contribuir na produção da verdade dependem de dois factores: O interesse que se tem em saber e em fazer saber a verdade (ou, inversamente, em ocultá-la ou ocultá-la de si) e a capacidade que se tem em produzi-la. O pesquisador está tanto mais armado cientificamente quando ele utiliza melhor o capital de conceitos, de métodos e de técnicas acumulados; e está ainda mais quando é crítico, quando tem interesse em desvendar o que é censurado, contido, no mundo social” (Bourdieu, 1980: 22).

Por ter em atenção tal postura metodológica, bem como, por exemplo, as diferenças entre as formações sociais brasileira e portuguesa/suas particularidades, a maneira como o sindicalismo/sindicalismo docente emerge e se desenvolve nos dois países e o conflito de posições nas abordagens sobre educação e trabalho, definimos o roteiro dos capítulos da presente Tese conforme a estrutura que está a lhe enformar.

2 – Uma aproximação à estrutura da Tese

A ênfase atribuída à promoção de *uma educação para o trabalho* tem sido associada às “determinações” induzidas pela introdução das novas tecnologias no contexto produtivo, donde se realça, sob o impulso da globalização, o surgimento de “novas demandas educativas” a serem atendidas, e então se estabelece uma relação funcional entre formação e emprego. A importância em torno dessa relação é tamanha que, como diz José Alberto Correia, **“é em torno dela que se tendem a polarizar os eixos de referências das políticas**

educativas” (Correia, 1997: 15). Assim, tem-se um quadro em que, como salienta Rui Canário, “o discurso (oficial e oficioso) sobre a educação ao longo da vida tem como eixo estruturante a ideia de que a formação corresponde, no essencial, à formação profissional e que a formação profissional deve servir às necessidades das empresas. No contexto actual, a educação (a todos os níveis do sistema educativo) passou a se constituir um elemento central das políticas de gestão do desemprego (...)” (Canário, 1999: 14).

Considerando a vastidão de decorrências e de conexões dessa situação, a multiplicidade de temas implicados neste trabalho e as singularidades brasileiras e portuguesas, desenvolvemos uma abordagem fortemente apoiada num enfoque sócio-histórico, consubstanciando-se numa perspectiva histórico-sociológica, para assim, esboçando um quadro compreensivo, levarmos adiante os nossos propósitos.

Desta forma, a estrutura dos capítulos deste trabalho está definida de modo a fornecer bases de apoio para que seja levado a cabo o que ele objectiva, dando sustentação à análise desenvolvida, num processo em que o empírico e o teórico se entrelaçam/interpelam-se mutuamente, e onde, tendo-se dado conta do que objectivava a Tese, procura-se ir além disso, num *repensar* da problemática que a motivou. Assim, a mesma se encontra dividida em duas partes, totalizando oito capítulos, mais a Conclusão, composta esta pela apresentação dos “elementos conclusivos da investigação” (ou a *conclusão inconclusa*) e pela proposta de reconceptualização da temática estudada.

A divisão em duas partes apresenta-se apenas como *recurso didáctico-metodológico de redacção*, pois, tendo o trabalho *um fio condutor*, uma depende da outra para constituir a Tese na sua *totalidade*, estruturando-a numa articulação sequencial. Nesta articulação, a Primeira Parte (*Do Sindicalismo a “uma Educação para o Trabalho”: Percursos do Mundo Luso-Brasileiro*) subsidia a Segunda (*Do Posicionamento do Sindicalismo Docente Luso-Brasileiro a uma Reconceptualização da relação Educação e Trabalho: Para a Cidade Educativa*).

Abrindo a Primeira Parte, o Primeiro Capítulo denomina-se *Sindicatos, Sindicalismo Docente e Educação: Conhecendo a Temática de Estudo(o Brasil)*. Nele, inicialmente, empreendemos uma abordagem sobre a origem e a evolução dos sindicatos, bem como sobre o surgimento dos Novos Movimentos Sociais, e então apresentámos a categorização do chamado *Sindicalismo de Movimento Social*. Combinámos isto com uma

abordagem sobre a particularidade do sindicalismo docente, e também pomos em realce *experiências históricas de educação sindical*. Dessa maneira, especificando o enfoque, estabelecemos uma articulação com a realidade brasileira, no sentido de apresentar um panorama que, além de caracterizar a temática do estudo no País, chancele com segurança a delimitação da entidade a ser focada pela investigação.

De modo similar, ressaltado o que fizemos inicialmente no Primeiro Capítulo, procedemos no Segundo, decorrência de a sua produção ter motivações semelhantes à do anterior, o que está evidenciado em seu próprio título: *Sindicatos, Sindicalismo Docente e Educação: Conhecendo a Temática de Estudo (Portugal)*. Ou seja, no mesmo, procurámos desenvolver uma focagem analítica que, como o fizemos em relação ao Brasil, caracterize a nossa temática de estudo em Portugal, delimitando pertinentemente a entidade a ser investigada.

Sob a designação de *Trabalho, Educação e Novas Tecnologias: Conflito de Perspectivas*, no Terceiro Capítulo, procurámos traçar *um quadro geral* da esfera onde interrogámos pelos discursos da CNTE e da FENPROF. Dessa maneira, passámos em revista a produções centrais da bibliografia referente à aludida esfera, delineando os discursos que a corroboram incondicionalmente - no sentido de se promover *uma educação para o trabalho* - e pondo em destaque também, de modo inverso, formulações que procuram desocultar as lógicas que são subjacentes a estes discursos.

Tendo em conta a heterogeneidade da caracterização do *quadro geral* da esfera onde interrogámos pelos discursos das duas entidades e as diferenças existentes entre os dois países, no Quarto Capítulo, sob o título de *Brasil e Portugal no Âmbito dos Debates sobre Trabalho, Educação e Novas Tecnologias*, operámos uma especificação da focagem sobre a referida esfera, situando-a nas realidades tratadas pela Tese, isto é, procurámos definir como, no Brasil e em Portugal, durante a década de 1990, decorreram as iniciativas em torno do tema *trabalho, educação e novas tecnologias* – nomeadamente as iniciativas governamentais –, para, assim, ter-se presente o conhecimento do contexto onde é realizada a interrogação ao sindicalismo docente. Isto é feito levando-se em consideração as particularidades das/e entre as formações sociais brasileira e portuguesa, pelo que, preliminarmente, apoiando-nos na historicidade, tivemos em atenção as posições dos dois países no interior da ordem hierárquica

internacional. E assim, encerrámos a Primeira Parte, ou, parece ser melhor dizer, pusemos um *ponto e vírgula* na mesma.

Iniciando a Segunda Parte, o Quinto Capítulo intitula-se *O Discurso do Sindicalismo Docente Brasileiro diante da Relação Educação e Trabalho*. Aí, averiguámos o posicionamento da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), conhecendo o discurso que ela produziu sobre o tema durante a década de 1990.

De maneira semelhante, em relação a Portugal, o Sexto Capítulo denomina-se *O Discurso do Sindicalismo Docente Português diante da Relação Educação e Trabalho*, onde procurámos verificar a forma como a Federação Nacional dos Professores (FENPROF) se posicionou, ao longo dos anos 1990, em função da mencionada relação.

No Sétimo Capítulo, designado *O Posicionamento do Sindicalismo Docente Brasileiro e Português diante da Relação Educação e Trabalho: Uma Comparação*, desenvolvemos um movimento analítico que, cruzando as posições da CNTE e da FENPROF, explicita semelhanças e diferenças entre os discursos das duas entidades.

O Oitavo Capítulo, denominado *Trabalho Docente & o Posicionamento da CNTE e da FENPROF*, é um desdobramento da comparação realizada no Capítulo anterior, e diz respeito às posições da CNTE e da FENPROF no que concerne ao trabalho docente. Destinámos um Capítulo específico à análise das posições das duas entidades em relação ao mesmo por constarmos que não só ambas o concebem de modo diferente, como também por se ter a influência do discurso em torno de *uma educação para o trabalho* no próprio modo como se chega a formular posição em relação à actividade docente.

Por fim, chegámos à Conclusão. Aí, entendendo que as tentativas de apreensão da realidade não estão imunes à parcialidade (Goldmann, 1986), bem como que o encerramento de um trabalho como o presente não é o instante apenas de uma espécie de mera “descrição reveladora” das constatações realizadas, procedemos de duas maneiras. Primeiro, sem assumir um carácter de *revelação absoluta*, mas considerando a objectividade da *démarche* empírica do estudo, apresentamos os “elementos conclusivos” da investigação, porém colocando estes – em atenção à anotação de Goldmann sobre a parcialidade – sob a óptica de uma *conclusão inconclusa*. Num segundo momento, autorizando-nos no percurso analítico que empreendemos, desenvolvemos uma reconceptualização da temática estudada. Ela quer

inverter os focos da discussão. À promoção de *uma educação para o trabalho*, contrapõe a *construção da cidade educativa*.

Eis, em síntese, o corpo deste trabalho. Mais do que cumprir um requisito para a obtenção de um grau acadêmico, ele quer se constituir num contributo ao debate em torno das questões que aborda. Quer um *debate argumentado*, que o mesmo é dizer sem ser nutrido por arremedos e pelo impressionismo. Às ficções dos discursos impressionistas, ele toma de empréstimo a divisa do florentino: *Sgui il tuo corso, e lascia dir le gentili!*

PRIMEIRA PARTE

DO SINDICALISMO A *UMA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO*:
PERCURSOS DO MUNDO LUSO-BRASILEIRO

As perspectivas da História e da Sociologia são complementares e dependentes uma da outra e ambas implicam necessariamente o método comparativo. Poderíamos dizer que as comparações são antes de mais úteis porque nos permitem ver o que não é evidente. As comparações são também úteis na busca de explicações. Ver o que varia, com quê torna mais fácil a compreensão das diferenças entre duas sociedades.

Peter Burke

CAPÍTULO I

SINDICATOS, SINDICALISMO DOCENTE E EDUCAÇÃO: CONHECENDO A TEMÁTICA DE ESTUDO (O BRASIL)

(...) A luta levou a que inúmeras entidades estaduais se tornassem de trabalhadores em educação (...). Este facto foi consolidando uma nova qualidade na base da CPB que, necessariamente, teria a sua expressão no Congresso de Campinas. Os servidores de escolas resolveram fazer encontros nacionais. Estes eventos deliberaram pela fusão com a CPB. Foi neste quadro que, no Congresso de Campinas, os professores – com o referendun dos servidores – transformaram a CPB em CNTE.

Jornal da CNTE

1 – Origem e evolução dos sindicatos

Neste Capítulo, faremos uma incursão que, primeiro, procura conhecer o campo temático do presente trabalho, delimitando, em seguida, o âmbito do estudo e o foco da investigação na realidade brasileira. Não será, todavia, apenas uma abordagem teórica, posto que, para dar conta de tal tarefa, desenvolveremos um movimento analítico onde o teórico e o empírico se entrelaçam mutuamente, dotando a delimitação do âmbito do estudo de uma base histórico-sociológica.

Em quase todos os países ocidentais, os sindicatos têm uma dupla origem: Por um lado, de solidariedade e de defesa e, por outro, de revolta contra o modo de produção capitalista e o seu *establishment* (Bobbio & Pasquino, 1992). Tratam-se de tendências preexistentes à formação das organizações sindicais, situada entre os fins do século XVIII/início do século XIX.

A primeira se expressa na constituição de sociedades de mútua ajuda e de ligas de resistência; quanto à segunda, traduz-se, na fábrica, em sabotagem da produção e, na sociedade, em luta por direitos políticos. Conforme Bobbio & Pasquino, ambas as tendências têm alguns elementos característicos comuns, por exemplo: Nascem das condições de desigualdades em que vive uma classe operária jovem ou em vias de formação; manifestam a rejeição operária à sociedade global e visam a constituição de uma cultura autónoma; e têm como objectivo dominante o desenvolvimento de cooperativas de produção administradas pelos próprios operários. As duas tendências podem ser definidas como *Solidarista*, que leva para o emergente mundo industrial valores de origem camponesa, e a *Revolucionária-Anarquista*, que vê nas cooperativas o instrumento para a abolição do trabalho assalariado (Ibidem).

Foi sob a inspiração destas tradições que se desenvolveram as primeiras organizações sindicais de base territorial. Em Inglaterra, tratou-se da associação de Robert Owen; nos Estados Unidos, os *Cavalheiros do Trabalho*; em França, as *Bourses du Travail*, que serviram referência ao modelo de *Camere del Lavoro* italiano. A forma organizativa de base territorial reflectia a estrutura produtiva da altura, caracterizada por uma multiplicidade de pequenas empresas e por uma elevada mobilidade geográfica do operariado, tendo ainda uma orientação mais voltada para a acção política do que para a acção contratual com as

empresas. Como traço distintivo do aparelho organizacional, destacava-se um baixo grau de centralização; ao mesmo tempo que inexistia uma burocracia de funcionários, as revoltas operárias surgiam com intensidade.

A partir da metade do século XIX, a organização sindical assente em base territorial vai sendo substituída por outro tipo de organização, que tem como critério a especialização profissional. **“É a fase do «Sindicalismo de Profissão»¹, pela qual passam todos os movimentos operários ocidentais. Os sindicatos organizam somente as camadas superiores da classe operária, que gozam de uma situação privilegiada no mercado de trabalho”** (Ibidem: 1153). Estes terminam por desenvolver uma “consciência de produtor”, que é, em si, ambivalente, posto que leva, de um lado, à ideologia do *socialismo gerencial* e, do outro, a uma *reação defensiva* de tipo proprietário. Isto é, a reação do operário “profissional especializado”, privado dos seus instrumentos de produção, continua sendo uma reação de proprietário: **“Ele defende como seu bem mais caro a única propriedade que lhe ficou, a do seu *mister*. O socialismo representa a reapropriação dos meios de produção de que o artesão tinha sido privado”** (Mallet, 1967: 23-24). Tais camadas da classe operária constituem uma “aristocracia privilegiada” e, ao mesmo tempo, uma *vanguarda politizada*.

Entre os fins do século XIX/início do século XX, outra mudança operacionaliza-se na organização sindical. Passa-se do *sindicalismo de profissão* ao *sindicalismo de indústria*. Esta passagem pode ser descrita **“como a história de um alargamento progressivo da acção de defesa económica a novos grupos operários sem qualificação profissional; ou, pelo contrário, como uma crise profunda do velho tipo de sindicalismo”**(Bobbio & Pasquino, 1992: 1153). A segunda possibilidade parece ser a mais credível, pois o sindicalismo de indústria tem as suas origens na fase de industrialização extensiva que vários países da Europa experimentaram, no período referido, e que **“introduziu na produção industrial grandes massas sem qualificação profissional e sem tradições operárias”** (Ibidem: 1153). Entretanto, colocado, freqüentemente, perante à hostilidade das velhas organizações sindicais e numa situação de fraqueza no mercado de trabalho, esta nova forma de sindicalismo não se consolidaria senão após a verificação de um outro fenómeno: A introdução de novos inventos tecnológicos e o impulso freqüente à racionalização da

¹ - As aspas são dos autores. Dito isto, para o resto do trabalho, informamos que quando os grifos no interior das citações forem nossos, indicaremos. A ausência de indicação significará que eles são dos autores.

produção. Estes “puseram em crise o profissionalismo em que se baseava a força do operário profissionalmente qualificado, bem como, aumentando a rigidez do ciclo produtivo, ofereciam aos operários sem qualificação profissional o poder de bloquear a produção” (Ibidem: 1153).

Se os novos inventos tecnológicos e a racionalização rompem os limites do monopólio profissional, permitindo a organização de vastos grupos operários, a proveniência camponesa das novas massas urbanas rompe também os limites da subcultura operária, com o seu projecto revolucionário e com a sua cultura política autónoma. Na medida em que cresce o peso dos sindicatos na sociedade, regista-se uma *tensão ideológica* nos mesmos. A actividade que passa a prevalecer, ao lado ou em lugar da actividade política, é a da contratação. Este novo papel, juntamente com o alargamento da base representativa, propicia o desenvolvimento de novos mecanismos de organização interna dos sindicatos, e daí “surgem os problemas de sua burocratização e tecnicização. Salvo poucas excepções, a actividade sindical torna-se em toda parte mais centralizada” (Ibidem: 1153).

Tal mudança, como referem Bobbio e Pasquino, marcou a passagem de um “sindicalismo de oposição” para um “sindicalismo de controlo”. Ou seja, a tensão revolucionária do movimento operário atinge o seu auge entre os fins do século XIX/primeiras décadas do século XX, sendo símbolos disso, por exemplo, o sindicalismo revolucionário francês e a Revolução Bolchevique. A partir daí, e nomeadamente no pós-Segunda Guerra, verifica-se o seu declínio constante, que é acompanhado pelo predomínio progressivo do *aspecto organizacional*, do sindicalismo enquanto *instituição*, sobre o *aspecto de movimento*. Isto é, o sindicalismo foi convidado a tomar parte nas estruturas do Estado, e para exercer as actividades de concertação e de parceiro estatal, limitou a sua actuação à definição de estratégias organizacionais para as executar, sendo elas levadas a cabo por um corpo de dirigentes e de funcionários especializados. Daí o sindicalismo transforma-se numa *instituição burocratizada*, relevando o *aspecto de movimento*, ou seja, de uma actuação que, não sendo corporativa, se apoia em manifestações públicas impulsionadas pelas bases associadas dos diversos sindicatos e promove lógicas *descoincidentes* das lógicas estatais.

O factor central ao qual se deve debitar este deslocamento da actuação do sindicalismo diz respeito ao papel que os sindicatos foram chamados a desempenhar com a estruturação do Estado de Bem-Estar Social, o chamado Estado-Providência. Quer dizer, o

pacto fordista implicou um compromisso mútuo entre trabalhadores e patrões, arbitrado pelo Estado, que pressupunha renúncias de ambas as partes, para assim se estabelecer um modelo político-económico que, nos Estados Unidos, superasse a crise dos anos 1930, e na Europa, após a catástrofe da Guerra, “trouxesse tempos de prosperidade” aos países.

Assente num consumo alargado (“consumo de massas”), garantido pela progressão do salário ao ritmo nominal dos ganhos de produtividade – implicando um crescimento económico sem rupturas –, o modelo adoptado combinava duas formas de representação política: A democracia liberal-parlamentar, condição *sine qua non* para a reprodução dos mecanismos de consenso democrático; e o corporativismo, assegurando a representação funcional dos interesses divergentes em presença. Nestas condições, o *pacto fordista* gerou uma *relação salarial*² que levava os trabalhadores a uma dinâmica que, diante da *ordem política*, renunciava a ideia de a *romper*, para nela integrarem os sindicatos, com estes passando a se constituírem em pilares-garantes do Estado-Providência.

Assim, como salientam Bobbio e Pasquino, no pós-Guerra, os sindicatos tendem a apresentar características comuns. Entretanto, como também destacam os autores, os mesmos mantêm diferenças que permitem que sejam distinguidos *tipos de sindicalismo*. Embora os critérios em que tal diferenciação se apoia dependa do aspecto que se pretende realçar, no geral, é possível apresentar uma síntese que identifica três grupos principais de sindicatos: Os da Europa do Norte (nomeadamente, Alemanha, Áustria, Holanda, Países Escandinavos e, dentro de certos limites, a Inglaterra); os dos países latinos (França e Itália); e os norte-americanos (Bobbio & Pasquino, 1992). As diferenças entre estes três grupos de sindicatos podem ser analisadas sob três diferentes pontos de vista: A *estrutura* dos mesmos, o *sistema de relações industriais* e o *papel desempenhado na política económica nacional*.

No que se refere à *estrutura*, até a década de 1960, era tradicional atribuir aos sindicatos dos países latinos um alto nível de centralização, manifestada, por exemplo, na prevalência das confederações, situação inversa à dos sindicatos norte-americanos que, descentralizados, têm como base da sua estrutura organizativa as secções sindicais de fábrica. Sob este ponto de vista, os sindicatos norte-europeus estariam num patamar intermédio, registando-se o predomínio das federações.

² - Conforme a estruturação metodológica/dos capítulos do presente trabalho, focaremos a noção de relação salarial, advinda da Escola da Regulação – bem como outras formulações desta – no Capítulo III.

No concernente ao *sistema de relações industriais*, a principal diferença entre os sindicatos diz respeito à articulação entre o instrumento da contratação colectiva e o da actuação política. O sindicalismo norte-americano privilegia o primeiro. Através da contratação com as empresas, ele tende a regular todos os aspectos relativos à situação de trabalho (entre eles, as férias, as reformas, os seguros contra doença, etc., ou seja, aspectos que, na Europa, são objecto de legislação). Os sindicatos europeus, pelo contrário, têm tradicionalmente recorrido mais à acção legislativa e à participação na formulação das decisões políticas, apoiando-se numa estreita relação com os partidos socialistas ou trabalhistas no governo; e, mais especificamente nos países latinos, onde os partidos operários geralmente ficam na oposição, **“o sindicato pode tentar contratar directamente com o governo ou opor-se a ele, mas, em ambos os casos, mais como portador de interesses gerais do que de reivindicações particulares”** (Bobbio & Pasquino, 1992: 1155). Isto é revelador de outro elemento: **“Uma diferença fundamental entre o carácter associativo do sindicalismo norte-americano, que representa somente os interesses dos membros, e os sindicatos europeus, que tendem a tornarem-se porta-vozes da classe em seu conjunto”** (Ibidem: 1155).

Em relação ao *papel desempenhado pelos sindicatos na política económica nacional*, verificou-se um aumento em todos os países após a Segunda Guerra Mundial, com as suas acções voltando-se tanto para as políticas económicas gerais de renda, da indústria e do trabalho como para iniciativas específicas em função dos interesses particulares de classes e grupos sociais. Foi neste sentido que se fez uma distinção entre *economic policy unionism* e *pressure group unionism* (numa tradução directa, “sindicalismo de política económica” e “sindicalismo de grupo de pressão”). Este último, representado pelo sindicalismo norte-americano, não intervém na formulação da política económica, pois **“reproduz, em nível político, somente uma série de interesses fragmentários. Sob este ponto de vista, é claramente diferente dos sindicatos norte-europeus e latinos”** (Bobbio & Pasquino, 1992: 1155).

1.1 – As Teorias Clássicas do Sindicalismo

O vácuo de investigação sobre sindicalismo, em algumas realidades, tem sido responsável por uma grande *lacuna compreensiva* deste fenómeno, registando-se, nas poucas abordagens realizadas, a ausência de articulação com as formulações fundadoras deste campo temático. Isto, paradoxalmente, num momento em que os sindicatos metamorfoseiam-se e o entendimento das reconfigurações que os mesmos assumem exige um *olhar* que capte as orientações que impulsionaram o seu surgimento. Daí a necessidade de incursão nas Teorias Clássicas do Sindicalismo.

O valor interpretativo das Teorias Clássicas é muito desigual, mas a razão da sua importância não está nisto. O que há de comum nestas teorias “**é o facto de elas terem sido elaboradas como teorias de carácter geral, enquanto, na realidade, reflectem integralmente só uma ou outra das diversas alternativas presentes no movimento sindical em diversos países e períodos históricos**” (Bobbio & Pasquino, 1992: 1150). Elas foram consideradas como autointerpretações destas diversas tendências e influenciaram a visão de si e dos próprios fins que o movimento sindical adoptou; são, portanto, ao mesmo tempo, explícita ou implicitamente, *análise* e *doutrina*. Desta forma, pode apontar-se três linhas interpretativas: A marxista, a soreliana e a de Perlman/do casal Webb³. As duas primeiras

³ - Embora não seja uma teoria clássica do sindicalismo, no sentido de *análise* e *doutrina*, visto que o seu fito é uma focagem compreensiva do fenómeno sindical, nomeadamente da funcionalidade interna dos sindicatos – pondo em evidência a *questão da democracia* –, cabe registar aqui a formulação de Robert Michels. Ao abordar a vida interna dos sindicatos, Michels (1982) formulou uma *lei* que, por sua repercussão no interior da comunidade dos cientistas sociais, foi elevada à *status* de “lei sociológica”: *A Lei de Ferro da Oligarquia*. Conforme esta, há uma tendência inexorável para a ascensão no interior das organizações dos trabalhadores – incluindo os partidos – de uma *oligarquia* que de tudo faz para manter a sua hegemonia, onde os interesses dos representados, não poucas vezes, são desconsiderados. O filme *Sindicato de Ladrões* – tradução brasileira – é um exemplo paradigmático do que a formulação michelsiana realça, onde um pequeno grupo, em linguagem comum, *usa e abusa* da estrutura sindical, movido pelo personalismo. Da análise de factos como estes, emergiram as teorizações sobre a *democracia sindical*, pondo em relevo, por exemplo, os sentidos que têm a burocratização. Burocratização que atende os interesses dos grupos que controlam os sindicatos, constituidores da *oligarquia*, a qual impõe a sua lei: *A Lei de Ferro* (Leite, 2000a). Também poder-se-ia apontar, nesse caso mais como doutrinas e menos como análise, as concepções cristã e corporativista de sindicato. A primeira “**é uma decorrência da Encíclica *Rerum Novarum*, do Papa Leão XIII; diante da nova realidade industrial, das “coisas novas”, a Igreja Católica tomou posição e, em 1891, foi publicada a Encíclica, apresentando o pensamento social cristão**” (Leite, 1996: 25). A segunda é oriunda da Itália, sendo resultado directo da ascensão do fascismo ao poder; Mussolini impôs a *Carta Del Lavoro*, instrumento que organizou os sindicatos em estruturas corporativas, tendo como eixo central a conciliação entre capital e trabalho, com o Estado subordinando sindicatos: As corporações reuniam trabalhadores e patrões de todas as categorias que estavam empenhados na produção de um certo produto, desde o seu estágio primitivo até à sua última fase de desenvolvimento” (Ibidem: 26).

estão vinculadas à interpretação de grande parte do sindicalismo europeu, enquanto que a última diz respeito mais especificamente ao sindicalismo anglo-saxão/norte-americano, o que não significa a inexistência de influência das duas primeiras neste.

A contribuição do marxismo não está elaborada num espaço específico do “sistema teórico marxista”⁴. Ela só pode ser entendida no contexto da análise que Marx e Engels realizam da sociedade capitalista e dos factores da sua mudança, decorrendo daí que a classe operária, como vanguarda, teria um papel central na transformação política. Posteriormente, vulgarizando-se a formulação marxiana clássica, compôs-se como “livro sagrado” o dito marxismo-leninismo, donde então Estaline proclamava, retoricamente, que à classe operária caberia, tendo o marxismo-leninismo como **“uma bandeira, uma profissão de fé, a missão histórica de libertar a humanidade de toda a opressão e exploração”**⁵ (Estaline, s/d: 07).

⁴ - Além do mais, é bastante redutor falar num *sistema teórico marxista*, na medida em que o marxismo congrega uma diversidade de vertentes que, em muitos pontos, chegam a ser mesmo antagónicas. Talvez a expressão tenha algum sentido se referida à formulação vulgarizada pela interpretação estalinista sob o lema *marxismo-leninismo*. De resto, tendo em conta os problemas com a incompreensão em torno da multiplicidade de marxismos no seio das Ciências Sociais/Humanas, há que se aludir aqui o seguinte: O facto de determinados cientistas sociais que passaram por uma socialização política nos marcos desse marxismo vulgar, retendo apenas elementos da orientação política (dogmática), desprezarem completamente - aquando da realização da sua autocritica - a tradição iniciada por Marx, e continuada por outros, no que se refere às suas indicações metodológicas para a análise da realidade, que se constituem em algo diferente da orientação política *em sentido estrito*. Para tais problemas de incompreensão, chamou a atenção Hobsbawm (1998: 159), ao assinalar que a influência marxiana, entre determinados segmentos de cientistas sociais, “foi identificada com umas poucas ideias relativamente simples (...), que, de um modo ou de outro, foram associadas a Marx e aos movimentos inspirados por seu pensamento, mas que não são necessariamente marxistas, ou que, na forma em que foram mais influentes, não são necessariamente representativas do pensamento maduro de Marx”. E então assinala: **“Chamaremos a esse tipo de influência de «marxista vulgar», e o problema central da análise é separar a componente marxista vulgar da componente marxista na análise histórica”** (Ibidem: 159). Colocado isto, ressalta que o *marxismo vulgar* abarca elementos como: “1) A «interpretação económica da história», ou seja, a crença de que o factor económico é o factor fundamental do qual dependem os demais (...); 2) o modelo da «base e superestrutura» (...); 3) «interesse de classe e luta de classes». Tem-se a impressão de que diversos historiadores marxistas vulgares não liam muito além da primeira página do Manifesto Comunista (...); 4) «leis históricas e inevitabilidade histórica» (...) (Ibidem: 159-160).

⁵ - Como salienta Löwy (1985), o estalinismo é um facto político-social que ultrapassa a figura de Joseph Vissarianovitch Estaline e o seu *culto da personalidade*. Trata-se da formação na ex-URSS de uma camada social burocrática, proveniente do movimento operário, que se formou como uma *categoria separada* com interesses e práticas distintas. Ela sobrevivia utilizando uma retórica sofismática em nome proletariado. Não era uma classe, no sentido do lugar que ocupa no processo de produção, mas antes um “estado” (na acepção dos “três estados franceses” às vésperas da Revolução de 1789), definido por critérios político-ideológicos, de forma análoga à ordem clerical das sociedades pré-capitalistas. Quer dizer, nos dois casos (ordem social burocrática pós-capitalista e ordem social do clero pré-capitalista), o poder e os privilégios são fundamentados sobre a participação numa instituição político-ideológica (o Partido, a Igreja). Daí a importância crucial do monolitismo ideológico, da perseguição às heresias, das excomunhões e do dogmatismo escolástico. O estalinismo é a expressão doutrinária do ponto de vista dessa camada burocrática (Ibidem).

Foi relevante na análise marxiana clássica, no entanto, o facto de, ao situar o fenómeno sindical numa sociedade estruturalmente dividida em classes sociais, superar os limites de uma abordagem meramente “comportamentalista” - em sentido psicológico estrito - das suas origens e motivações⁶.

Tendo como referência a matriz marxiana clássica, mas afastando-se progressivamente dela⁷, o francês Georges Sorel tornou-se fundador da tradição inspiradora do anarco-sindicalismo, que também recebeu contributos do italiano Arturo Labriola⁸. Trata-se de uma perspectiva que **“busca na autonomia operária, que se manifesta nos sindicatos, uma «sociedade total», com sua economia, suas formas de organização e sua cultura, a ser contraposta à sociedade burguesa”** (Bobbio & Pasquino, 1992:1151). Ao parlamentarismo, à política de alianças e à inserção nas instituições, o anarco-sindicalismo contrapõe uma pureza e uma totalidade operária que se expressam nas suas organizações autênticas, ou seja, os sindicatos.

Selig Perlman, principal teórico do sindicalismo norte-americano, e o casal Webb (Sidney e Béatrice), formuladores do *trade-unionism* inglês, desenvolvem uma análise de tipo funcionalista. Para os Webb, por exemplo, a função dos sindicatos é definida dentro dos limites restritos da defesa dos operários da acção do mercado; esta actividade deveria ser compatível com a funcionalidade do sistema, isto é, com os objectivos de produtividade empresarial e de desenvolvimento económico (Webb & Webb, 1987). A análise de Perlman fornece a interpretação de uma tendência bem precisa no movimento sindical: A do *sindicalismo de negócios*, ou de *resultados*, norte-americano (*business unionism*), que tem como prioridade os resultados imediatos para os representados. **“Renuncia ao esforço pela realização de profundas reformas no sistema, rejeita a acção política de massa e aceita influir apenas sectorial e esporadicamente nas decisões cruciais da sociedade”** (Bobbio & Pasquino, 1992: 1152).

⁶ - Nesse sentido, o trabalho de Engels (1988) sobre a classe trabalhadora inglesa é uma referência.

⁷ - Sendo a crítica à burocracia uma das principais razões para tal.

⁸ - Figuram ainda como precursores do anarquismo Proudhon e Bakunin, para citar apenas dois nomes, sendo que eles vinculam-se menos a sistematização do anarco-sindicalismo e mais a elaboração geral do pensamento anarquista, conforme pode constatar-se nalgumas das suas obras (Proudhon 1975, 1996, 1998; Bakunin, 1980a, 1980b, 1989).

Contemporaneamente, as investigações sobre sindicalismo tendem a enfrentar uma série de desafios teórico-metodológicos, onde figuram problemas que, conceptualmente, as Teorias Clássicas têm dificuldade de abordar.

1.2 – Questões teóricas no estudo sobre sindicalismo, o colapso das Teorias Clássicas e os Novos Movimentos Sociais

Com o surgimento de outros movimentos sociais e a crise dos sindicatos, que se verificou em muitas países ocidentais na segunda metade da década de 1970, começa a ser sentida a necessidade de outras formulações que dêem atenção a questões não focadas pelas Teorias Clássicas. Como consequência disso, desafios de natureza teórico-metodológica impõem-se aos estudos sobre sindicalismo. Desafios que são tanto maiores principalmente quando se considera que o terreno sob o qual se ergueram os sindicatos, o terreno do Estado-nação, vive um processo de erosão, impelido pela globalização.

Poder-se-ia indagar, por exemplo: **“Em que condições um sindicato escolherá uma certa alternativa em vez de outra?”** (Ibidem: 1156). Como argumentação de resolução para a questão, pode obter-se o seguinte: **“Falta ainda uma resposta a este problema teórico, mas o exame da evolução histórica do sindicalismo e a análise comparativa têm oferecido alguns elementos importantes”** (Ibidem: 1156). Desta forma, **“um primeiro ponto metodológico, que podemos considerar pacífico, é que o sindicato deve ser analisado no contexto da sociedade em que ele actua”** [o grifo é nosso] (Ibidem: 1156). Isto é, de facto, **“toda a resposta àquele problema metodológico passa necessariamente pelo reconhecimento da influência dos diversos factores e processos próprios da sociedade e do período histórico em que certo tipo de sindicalismo se desenvolve”** (Ibidem: 1156). Disso, pode apontar-se, entre outras coisas, a inadequação das Teorias Clássicas, registando-se o seu consequente colapso.

O que foi afirmado no parágrafo anterior, atinge os fundamentos da tradição teórica do casal Webb/do norte-americano Perlman, pois este último, por exemplo, **“isolava os factores determinantes da acção sindical numa abstracta e universal psicologia operária”** (Ibidem: 1156). Também os limites do anarco-sindicalismo ficam evidenciados, na medida em que este **“baseia-se numa visão esquemática da estrutura da sociedade”** (Ibidem: 1151),

acentuando um dualismo classista e se apoiando “numa visão simplificada e diminuída das instituições e das estruturas políticas” (Ibidem: 1151).

Por sua vez, muitos dos estudos marxistas - influenciados mais pela doutrina e menos pelo método⁹ - se, de forma pertinente, inserem o fenómeno sindical no contexto de uma sociedade estruturalmente dividida em classes, tendem, todavia, a conceber o conflito, em diferentes temporalidades, sob as mesmas bases. Entretanto, **“a observação nos tem mostrado que, na realidade, o conflito tem um andamento descontínuo e que o fenómeno sindical apresenta notáveis diferenças entre períodos históricos e países diversos”** (Ibidem: 1156). Além disso, a entrada em cena de *outros movimentos sociais* trouxe problemas para alguns pressupostos do marxismo (e aqui não só na sua vertente estalinista); por exemplo, a classe operária foi deslocada da sua *missão profética* e perdeu o monopólio na condução de perspectivas utópicas.

Esta realidade foi gerada com o surgimento dos Novos Movimentos Sociais, ou seja, o ecológico, feminista, homossexual, negro, pacifista, etc. Ao analisarem os movimentos sociais que passaram a ocorrer na Europa a partir dos anos 1960, Touraine (1965; 1973; 1974; 1977; 1984; 1996), Offe (1983; 1985; 1988), Melucci (1989a; 1989b; 1994;), Laclau (1986),

⁹ - Quer dizer, há que se ressaltar, para se evitar algumas confusões teóricas muito em voga actualmente, que o marxismo - além de não ser homogêneo -, ontologicamente, é uma *doutrina* (defensora, em sentido estrito, de um determinado ponto de vista político) e um *método de conhecimento* (que, apoiado na história, sublinha categorias como *dialéctica materialista, contradição, o todo & as partes, quantidade & qualidade, conteúdo & forma*. Não fosse a falta de atenção e a pressa de alguns modismos intelectuais, seria até desnecessário sublinhar aqui investigações que realçaram isto. Cabe mencionar, portanto, por exemplo, o dialéctico estudo de Lukács (1974) e, com foco na epistemologia das Ciências Sociais/Humanas, o texto de Goldmann (1986), bem como ainda os trabalhos de Löwy (1988), Limoeiro Cardoso (1990), Lefebvre (1966a; 1966b;) e de Lefebvre & Volpe (1969). Entre os de Lefebvre, realce específico para o *Sociologie de Marx* e “Ajuste de Contas com o Estruturalismo” (em co-autoria com Volpe). Este último, de resto, realiza uma articulada incursão nas incongruências da tradição estruturalista, que, às vezes, não parecem desaparecer de todo na chamada “viragem pós-estruturalista” (já para não falar que estamos diante de um autor que, a seu modo, é um dos precursores no debate sobre temáticas que actualmente têm lugar cimeiro nas agendas de pesquisa, tais como *quotidiano e linguagem*). No mundo de expressão portuguesa, quanto a nós, um cientista social que tipifica a captação da distinção entre *doutrina* e *método* no marxismo, utilizando o último, é Fernando Henrique Cardoso, na sequência da influência de Florestan Fernandes (Fernandes, 1978). A este respeito, ver os seus *El Método Dialéctico en el Análisis Sociológico* (Cardoso, 1962); *Marx and Contemporary Scientific Thought* (Cardoso, 1970); *Althusserianismo ou Marxismo? A Propósito do Conceito de Classes em Poulantzas* (Cardoso, 1993a), produzido então em polémica com as formulações de Poulantzas (1968a; 1968b) sobre as classes sociais e a sua herança estruturalista. Razão de aí se assinalar que: “O horror à problemática do sujeito contida no historicismo e a crítica ao economicismo e ao empiricismo, têm levado os adeptos do althusserianismo [actualizando o texto, diríamos, também alguns ex-adeptos] a beirar (...), evitando a história (...), o formalismo idealista [no sentido filosófico]: Seus catecismos (...) terminam por pregar a busca da Revolução Teórica encarnada no Conceito, visto este último como resultado de uma *práxis* teórica (...)” (Cardoso, 1993a: 106).

entre outros, “partiram para a criação de esquemas interpretativos que enfatizam a cultura, a ideologia, as lutas sociais quotidianas, a solidariedade entre as pessoas de um grupo e o processo de identidade criado” (Gohn, 1996: 121). Isto é, procura-se ampliar as abordagens, não as limitando a um enfoque que trata a “acção colectiva apenas ao nível das estruturas, da acção das classes”¹⁰ (Ibidem: 122).

É a partir deste contexto que o movimento sindical é redimensionado. Ao lado do *velho sindicalismo*, consubstanciado organizativamente pela classe operária, emergem outras organizações sindicais que não têm as suas raízes na esfera industrial, pelo que então se faz a distinção entre *sindicatos da produção material* e *sindicatos da produção não-mateiral* (Nascimento, 1996), sendo a primeira categorização utilizada para definir os sindicatos de base industrial e a segunda para caracterizar os que não se vinculam à esta. No Brasil, por exemplo, tal fenómeno se desenvolveu sob o impulso do chamado *Novo Sindicalismo*, e como decorrência “médicos, professores, bancários, funcionários públicos, etc., fizeram-se presentes através de paralisações que exigiam reposição salarial e melhores condições de trabalho” (Antunes, 1991: 135-136).

Por assim ser, não se vinculando à produção material, o sindicalismo docente apresenta-se identificando-se com os Novos Movimentos Sociais.

1.2.1 – O Sindicalismo de Movimento Social

No contexto de crise do *velho sindicalismo*, e sob a influência da dinâmica organizativa dos Novos Movimentos Sociais, novas manifestações emergiram no mundo do trabalho. São estas manifestações que têm sido analisadas e categorizadas como constituintes de um *Sindicalismo de Movimento Social* (Moody, 1997; Leite, 2001). Como escrevemos

¹⁰ - Há, contudo, alguma influência marxista nas teorizações sobre os Novos Movimentos Sociais, sendo mínima em alguns casos, acontecendo inclusivamente de não ser sequer assumida, enquanto que noutros é mais acentuada, a ponto de serem proclamadas como neomarxistas. Figuram como matrizes teóricas dos Novos Movimentos Sociais: Weber, Marx, Habermas, Foucault, Guatarri e Goffman. Na Europa, destacam-se três correntes: A francesa, representada por Touraine, com a ideia do *accionalismo* dos actores colectivos; a italiana, onde destaca-se Alberto Melucci, com ênfase na identidade colectiva; e a alemã, onde se sobressai Offe, sustentando um enfoque definido como neomarxista (Gohn, 1996). Também a abordagem de Castells (1972; 1980; 1983; 1996; 1999), sobre os movimentos sociais, é definida como neomarxista; nos anos 1970, partindo do marxismo, ele encabeçou um processo de renovação no debate sobre questões urbanas. Fez a crítica e rejeitou os estudos baseados nas variáveis geográficas espaciais, enfatizando que o espaço é produto de um feixe de relações sociais.

noutro sítio, “após a emergência dos chamados Novos Movimento Sociais (ecológico, feminista, homossexual...), o movimento sindical tendeu a ser rotulado como um velho movimento social, dada a sua ligação a um determinado contexto histórico e ao carácter do seu programa reivindicativo, com acento sobretudo em questões económicas (Leite, 2001: 34). Diferente do *antigo sindicalismo*, portanto, ele aparece articulando, por exemplo, reivindicações sobre classe, etnia e género, e teve lugar tanto no Norte quanto no Sul. Conforme Moody (1997: 275), as forças do Sindicalismo de Movimento Social “são pequenas, mesmo marginais em alguns casos, mas elas falam com uma voz clara e oferecem ideias pertinentes para a época da globalização capitalista”.

Uma amostra destas forças pode ser encontrada, entre outros locais, em grupos de oposição sindical franceses, espanhóis – nomeadamente nas *Comissões Obreras* (CCOO) -, alemães, suecos, canadianos e na norte-americana AFL-CIO. Referindo o Sindicalismo de Movimento Social fora dos países centrais, Moody considera o chamado *Novo Sindicalismo* brasileiro como um exemplo¹¹.

Uma das características do Sindicalismo de Movimento Social, é o desenvolvimento de actividades *em rede*. Nesse sentido, como forma de manifestação, Seattle é uma referência. Dessa maneira, organizado horizontalmente, ele choca-se com a estrutura do *antigo sindicalismo*. Aqui talvez possa-se identificar alguns dos elementos que Hardt (2002) refere ao analisar o Fórum Social Mundial de Porto Alegre/2002, num texto denominado *Today's Bandung?* (“Bandung de Hoje?”), embora pareça necessário ressaltar determinados exageros, visto que o autor prefere ver no Fórum uma espécie de continuidade da Conferência realizada em 1959 na Indonésia, dado o “apelo nacionalista” existente na condução do mesmo. Por outro lado, aponta pertinentemente, no interior do Fórum – no que estão os elementos de identificação com o Sindicalismo de Movimento Social –, a existência de *movimentos em rede* com outra perspectiva, desenvolvendo acções de carácter horizontal.

Seja como for, o Sindicalismo de Movimento Social não é apenas uma versão de “sindicalismo político”, segundo a qual os sindicatos apoiam um ou outro partido de esquerda. Ele também não tende às frentes liberais ou social-democratas, que concebem os sindicatos como “peças” em coalizões eleitorais. Em as ambas versões, os papéis dos sindicatos e dos seus membros são essencialmente passivos em relação às lideranças políticas. Com tem

¹¹ - Mais adiante, teremos o mesmo em apreço.

frisado Moody (1997: 276), “**no Sindicalismo de Movimento Social, os sindicatos e os seus membros não são passivos em nenhum sentido. Os sindicatos são líderes tanto nas manifestações de rua quanto nas questões políticas. Eles se aliam com outros movimentos sociais (...)**”.

Quer dizer, o Sindicalismo de Movimento Social tem emergido como uma alternativa de organização renovada no mundo do trabalho. Mas, diferente do *velho sindicalismo*, ele descentra-se da esfera produtiva e se alia com outros movimentos sociais, constituindo redes que inclusivamente ultrapassam o terreno onde tradicionalmente estiveram organizados os sindicatos: o terreno do Estado-nação.

Por conta disso, e em tempos de intensificação da *mundialização*, o autor em referência declara que sindicalmente “**a versão apropriada para a era da globalização é o Sindicalismo de Movimento Social**” (Ibidem: 275). Pelo que então afirma que “**se combinada com o retorno da militância e a expansão da consciência que ela torna possível, esta nova concepção de sindicalismo pode oferecer algumas respostas para a fragmentação de classe e para os dilemas políticos nos quais os sindicatos, em todo o mundo, encontram-se envolvidos**” (Ibidem: 200).

1.3 - A especificidade do trabalho docente e a definição da *posição de classe* do professor

A singularidade que caracteriza a estruturação do campo educativo, manifestada nas componentes que dão corpo à moderna cientificidade, cruzando, por exemplo, *individual* e *social*, não parece ser estranha à *forma* dos professores desempenharem as suas actividades, quer dizer, também tal *forma* tem um estatuto de singularidade, o que dota o trabalho docente de uma *especificidade*. Especificidade que, no caso da relação com o sindicalismo, na definição da *posição de classe* do professor, exige que se estabeleça uma conexão analítica com - usando uma expressão realçada por Cardoso (1982) - as *faixas intermediárias das classes*, isto é, com as *classes médias*.

Tais segmentos, fundadores-constituintes do trabalho docente, embora não só eles, tendem a assumir posições em defesa dos seus interesses, no sector público, que se afastam do universo conservador, verificando-se o inverso quando se trata do sector privado, conforme

acentuou Boltanski (1982), num estudo sobre quadros de classe média em França, principalmente os ligados ao ensino. Carter (1985), por sua vez, num texto que toma como parâmetro a Inglaterra e põe no centro da análise a chamada *nova classe média*¹², indica a tensão sentida por professores e por outros funcionários públicos dada a deterioração das condições de trabalho, enfatizando que eles poderiam, em decorrência disso, “**formar uma aliança com outros sectores da classe trabalhadora**” (Ibidem: 151).

Estas questões têm uma implicação directa no polémico debate sobre a *posição de classe* do professor, debate que é acompanhado por uma desafiante indagação: Pode o professor ser considerado um trabalhador?¹³

Ao se ter em conta as categorias *trabalho intelectual* e *trabalho manual* (Gramsci, 1979)¹⁴, pode conceber-se o professor como funcionário de um organismo da sociedade civil que se encontra empenhado na tarefa de socialização da cultura, sendo um *trabalhador intelectual* (Ribeiro, 1984). Entende-se assim que o trabalho docente, transformando professor e aluno, afirma-se como uma acção intelectual, todavia não se limitaria a isto: “**Numa demonstração da sua dimensão teórico-prática, só se concretiza com a sua inserção efectiva na realidade em que o acto pedagógico se desenvolve**” (Ibidem: 52). Desta forma, a actividade docente surge pressupondo que o professor, como *trabalhador intelectual*,

¹² - Numa análise desenvolvida por Bernstein (1977), é explicitada a forma como, ao longo do século XX, teria ocorrido a transformação da *antiga classe média* – cujo poder residia no controlo de recursos físicos especializados – numa *nova classe média*, detentora de um poder assente no controlo de formas especializadas de comunicação.

¹³ - Cabe registar que, do ponto de vista investigativo, *classe social* é uma temática de focagem controversa, mesmo na teoria social clássica, bastando, para tanto, lembrar, por exemplo, que, em *O Capital*, o assunto é abordado minimamente em poucas linhas que ficam interrompidas. Acrescente-se que há ainda tradições em ciências sociais em que o conceito de classe está virtualmente ausente, tendo-se também que, entre os que defendem a sua importância, não existe consenso quanto à sua definição, nem quanto ao lugar que deve ocupar numa teoria social mais vasta. Não foi por menos, portanto, que William Conolly qualificou-o como um *conceito essencialmente contestado*, no sentido de que é uma espécie de campo de batalha entre várias disputas metodológicas, políticas e ideológicas (Conolly, 1972). Entretanto, mesmo com todas as polémicas, parecem pouco contestáveis as motivações que impulsionam os debates em torno da formulação do conceito, isto é, a existência de divisões estruturais na sociedade que fundam a desigualdade entre os segmentos sociais. Aliás, é paradigmático da importância do conceito de classe as iniciativas desenvolvidas por Erik Olin Wright, na Universidade de Wisconsin-Madison: desde o final da década de 1970, ele está empenhado num projecto internacional denominado *Class Structure and Class Consciousness* (Wright, 1997). Inicialmente limitado aos Estados Unidos e à Suécia, os objectivos empíricos do mesmo se expandiram, incorporando inclusivamente Portugal, donde resultou o *Classe e Desigualdades Sociais em Portugal*, trabalho de Estanque e Mendes (1998).

¹⁴ - Donde se compreende que, por exemplo, em qualquer trabalho físico, “há **actividade intelectual criadora**” (Gramsci, 1979: 7).

desenvolva “um trabalho prático de transformação estrutural da organização escolar, que se integra na transformação mais ampla da sociedade da qual ele participa, tanto mediante sua acção, como cidadão, quanto pela educação da consciência que a acção pedagógica produz” (Ibidem: 51-52). E, portanto, sob pena de não levar adiante as suas perspectivas, precisa “se organizar como categoria” (Ibidem: 56), ou seja, em sindicatos.

Do ponto de vista das teorias da educação, esta é uma concepção tributária do pensamento do *Paulo Freire de antigamente*, visto que foi ele quem afirmou que “a educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialéctica com o contexto da sociedade na qual o homem está radicado” (Freire, 1980: 34), compreendendo que é necessária uma outra prática pedagógica, onde “conhecer e transformar a realidade são exigências recíprocas”¹⁵ (Freire, 1984: 92).

Os professores são definidos, portanto, como trabalhadores, *trabalhadores intelectuais*. Porém, analiticamente, há que se ampliar a abordagem, pois, por exemplo, se se considera o enfoque de Mannheim (1972; 1974) para os intelectuais, pode não ser de todo impertinente inserir os docentes na categoria *intelligentiza flutuante*¹⁶. O mesmo talvez também valha para o *homem* (e a mulher) *da ciência*, de Lucien Goldmann¹⁷. Deve-se ainda ter presente que, para definir determinados segmentos como trabalhadores, não basta considerar aspectos de natureza económica. A identidade depende também da “representação que eles formam sobre suas funções na sociedade e da própria acção política prática que desempenham” (Cardoso, 1982: 27). Tais segmentos, portanto, apresentam-se apenas *a priori* como constituintes *potencias* das classes trabalhadoras, pois a efectivação das classes depende

¹⁵ - De resto, como bem se sabe no seio da análise social, tal posição representa a assimilação da formulação marxiana contida na 11ª tese sobre Feurbach, segundo a qual o que os filósofos tinham feito até então era interpretar o mundo de diferentes maneiras, esquecendo-se que também era necessário transformá-lo (Marx & Engels, 1996). Ou, em outras palavras, metaforicamente, “era necessário descer o conhecimento do céu à terra”.

¹⁶ - De acordo com Mannheim, trata-se de um grupo independente, os chamados “intelectuais livremente flutuantes”, e que teriam a tarefa de realizar a grandiosa síntese dinâmica e de conciliação entre os vários pontos de vista.

¹⁷ - Goldmann (1986) procura delinear um espaço autónomo para a ciência, enquanto actividade que visa o *conhecimento objectivo*, enfatizando que a posição social do cientista é dotada de especificidade. Segundo ele, o *homem da ciência* (e a mulher), orientado para a *busca da verdade como valor moral supremo*, encontrando em seu trabalho as teorias mais diversas que contêm cada uma delas uma parte maior ou menor da verdade, pode ir mais além dos limites do grupo social a que pertence, num passo importante rumo à *verdade objectiva*. A posição de Goldmann aproxima-se da de Mannheim, embora ele rejeite este entendimento, em razão de o último ter terminado por cair “prisioneiro” na *velha gaiola positivista*.

de suas mobilizações, de sua identificação como classes, **“onde a dimensão da consciência comparece enquanto representação que os seus elementos componentes desenvolvem dos esquemas operatórios em que estão envolvidos”** (Giannotti, 1983: 292-293).

Quer dizer, como decorrência, no caso docente, pode afirma-se, com Michael Apple, que os professores têm *uma posição social contraditória*, com isto significando que **“é sensato pensar neles como estando simultaneamente em duas classes. Partilham assim tanto interesses da pequena burguesia como da classe trabalhadora”** (Apple, 1997: 66). Apesar desta “dupla filiação”, actualmente, ressalta o autor, a tendência é de intensificação do trabalho e de proletarização:

“Um estudo das mudanças ocorridas na composição das classes durante as últimas décadas¹⁸ aponta para algo bastante dramático. O processo de proletarização tem tido um grande e consistente efeito (...). Isto não é de admirar (...). Numa época de estagnação geral e de crise na acumulação e legitimação, deveríamos esperar a existência de tentativas para racionalizar mais as estruturas administrativas e aumentar a pressão para proletarizar o processo de trabalho. Esta pressão não é irrelevante para os educadores, tanto no que diz ao tipo de actividades que os alunos irão encontrar disponíveis (ou não disponíveis), após terem completado (ou não completado) o ensino, e também no que diz respeito às próprias condições de trabalho no âmbito da própria educação” (Ibidem: 65).

Como consequência disso, Apple afirma, focando classe e género, que os professores se têm envolvido numa ampla e cada vez maior reestruturação das suas funções, donde consta, por exemplo, a intensificação dos procedimentos de controlo técnico no currículo das escolas, adoptando-se uma integração conjunta de sistemas administrativos, currículos redutores de orientação comportamental, procedimentos e “competências” de ensino predeterminados e respostas dos alunos igualmente predeterminadas e avaliação prévia e posterior. Em suma, salienta que os processos de trabalho do ensino tornam-se idênticos aos **“processos (...) que conduziram à proletarização de muitos dos trabalhos fabris e administrativos”** (Ibidem: 66).

Sendo assim, podemos apontar, com João Bernardo, a conexão da escola à **“esfera do trabalho produtivo”** (Bernardo, 1998: 33), da produção material. Disso pode

¹⁸ - Apple apoia-se nas investigações de Erik Olin Wright, à quem já nos referimos na nota 13.

entender-se que a escola tem sido “um *locus* que ocupa (...) cada vez mais gente e em maior tempo e que (...) é extremamente necessária ao sistema (...) para a realização da *mais-valia*; e, nesse sentido, ela será um trabalho produtivo” (Frigotto, 1984: 27).

Entretanto, é correcto entender, tendo ainda Apple como referência, que os professores criam esferas de poder que lhes dão um certo grau de autonomia, não sendo eles apenas meros e passivos funcionários do Estado, implementando integralmente e inquestionavelmente os objectivos que o mesmo proclama¹⁹. Os docentes, “**tendo uma longa história de práticas de trabalho e auto-organização**” (...) (Ibidem: 71), desenvolvem iniciativas profissionais e discursos que, do patamar de autonomia onde eles estão situados, representam uma intervenção *autorizada per se* na construção das políticas educativas.

Sindicalmente, no entanto, como uma das consequências da instabilidade estatutária na definição da *posição de classe* do professor, têm surgido, entre docentes, nomeações diferentes para designar as suas organizações. Onde existem casos em que se autodefinem como de *trabalhadores em educação* e outros em que as siglas apenas descrevem as entidades como de professores.

Além deste quadro, há que se reter ainda a condição pioneira dos sindicatos não-docentes no estabelecimento da forma como os trabalhadores se relacionam com o fenómeno educativo.

1.4 - A relação sindicalismo & educação

A reflexão sobre educação é algo já presente no seio das teorias clássicas do sindicalismo, principalmente se *não se reduz o educativo ao escolar*, pois historicamente os sindicatos têm concebido a educação numa dupla perspectiva: A atenção ao seu aspecto formal, escolar, e a consideração da sua dimensão informal, aquela que se passa fora das instâncias oficiais, a partir das relações quotidianas, bem como também consubstanciada em iniciativas de carácter político-educativo, no sentido de desenvolver directrizes formativas que combinem a “**luta económica com o despertar para a luta política**” (Leite, 1998: 24).

¹⁹ - A não ser que se queira manter imune de crítica a formulação althusseriana de *Aparelhos Ideológicos do Estado* (Althusser, s/d).

No caso da segunda perspectiva, do interior do marxismo, por exemplo, proclama-se: **“Devemos emprender activamente o trabalho de educação política da classe operária, de desenvolvimento da sua consciência”** (Lenine, 1979: 83). E indica-se o sindicato como sítio onde isto deve ser feito, por se entender que ele **“é uma organização educadora, uma organização que atrai e instrui; uma escola de tipo completamente diferente”** (Ibidem: 293).

Os anarquistas marcam a sua posição por defenderem a combinação da formação política – através da imprensa sindical, dos congressos, dos centros de estudo – com a educação escolar, destinada às crianças, e universidades próprias, para os adultos, com total independência do Estado. Nesse sentido, registam-se exemplos fundamentais em Espanha e França.

No início do século passado, em Espanha (Barcelona), Ferrer y Guardia sistematizou as bases da educação anarquista, criando a chamada Escola Moderna (Kassick, 1993; Solá, 1978; Mones, 1980). Realizando a denúncia da instituição escolar como instituição de reprodução dos interesses da Igreja e do Estado, a Escola Moderna defendia princípios como a coeducação dos sexos e das classes sociais, sem nenhum dogma, tendo como preceito essencial a liberdade²⁰.

Em França, Paul Robin dirigiu o Orfanato de Cempuis, durante o período 1880/1894, aplicando os princípios da *educação integral* que ele havia elaborado quando, em 1867, a Primeira Internacional (Associação Internacional dos Trabalhadores)²¹ incluiu entre os seus temas o da educação integral, e para o qual Robin foi designado como responsável para o apreciar. Também em França, Sebastien Faure foi o fundador e director da Escola *La Ruche*, funcionando esta de 1904 a 1917, sob os mesmos moldes da experiência de Robin (Kassick, 1993).

Mais contemporaneamente, Gohn (1992), num trabalho que se dedica a analisar o entrelaçamento *educação & movimentos sociais*, destaca alguns elementos que, sob o ponto de vista investigativo, podem ser considerados como uma espécie de “guia de aproximação” para

²⁰ - Ferrer abriu a sua escola em 1901, e em 1906 ela foi fechada pelo governo, após um atentado sofrido por Afonso XXII, sob a alegação de que abrigava terroristas, o que originou o denominado “Movimento Pró-Escola Moderna”. Este facto e o assassinato de Guardia tornaram-no mundialmente conhecido.

focar a relação sindicalismo & educação. Isto é, não parece ser incorrecto entender que o elemento de união entre sindicalismo e educação é *a questão da cidadania*, não a cidadania abstracta e individualista, de inspiração liberal, advinda dos pensadores da Ilustração, mas a cidadania que Gohn categoriza como *cidadania colectiva*, posto que, **“identificados os interesses opostos, parte-se para a formulação de reivindicações e organizam-se tácticas para a obtenção de conquistas, por ser um direito social”** (Gohn, 1992: 18). A própria educação ocupa um lugar central nesta acepção de cidadania, pois a cidadania, frisa Gohn: **“Constrói-se no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo. A cidadania não se constrói por decretos ou intervenções externas, programas ou agentes pré-configurados. Ela se constrói como um processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas”** (Ibidem: 16).

No âmbito geral, esta tem sido a configuração sócio-histórica assumida pela relação sindicalismo & educação.

2 - Panorama sócio-histórico do sindicalismo brasileiro

O nascimento da classe operária brasileira remonta aos últimos anos do século XIX e está ligado ao processo de transformação da economia nacional, que tinha no sector agrário-exportador cafeeiro, baseado no trabalho escravo²², o seu principal sustentáculo. Todavia, ao criar o trabalho assalariado²³ em substituição ao trabalho escravo, ao transferir parte dos seus lucros para actividades industriais e ao propiciar a formação de um amplo mercado interno, a economia exportadora estabeleceu, numa primeira fase, as bases necessárias para a constituição do capital industrial no Brasil. Foi a partir desta nova configuração económica e

²¹ - Organização criada em 1864, sob a direcção de Marx e Engels, e que tinha como objectivo levar adiante o brado contido no Manifesto Comunista de 1848: *Lander, vereinit euch!* (*Proletários de todos os países, uni-vos!*).

²² - A lei que pôs fim oficialmente à escravidão no Brasil é de 1888. Contudo, antes desta data, já havia sido interrompido, na forma como era praticado na época colonial, o tráfico de africanos para o País.

²³ - O desenvolvimento do trabalho assalariado no Brasil recebeu uma contribuição significativa da mão-de-obra imigrante, composta, entre outros, por italianos.

política que emergiram os primeiros núcleos operários, instalados fundamentalmente no Sul/Sudeste do País²⁴.

As primeiras formas de organização dos trabalhadores brasileiros foram as *Sociedades de Socorro e Auxílio Mútuo*, que objectivavam auxiliar materialmente os trabalhadores em momentos de dificuldades, como durante as greves. Substituindo estas associações mutualistas, surgiram as *Unões Operárias*, tendo estas, por sua vez, com o advento da indústria, dado origem aos sindicatos.

No Brasil, a greve, como forma elementar e sistemática de luta da classe trabalhadora, eclodiu pela primeira vez em 1858. Foi quando os tipógrafos do Rio de Janeiro rebelaram-se contra acções patronais que consideravam injustas - nomeadamente a baixa remuneração -, reivindicando aumentos salariais. O movimento dos tipógrafos, que obteve êxito, estimulou o desencadeamento de outras manifestações grevistas.

Data de 1892 a realização de um *Congresso Socialista Brasileiro*, cujo objectivo, que terminou por não ser alcançado, era a fundação de um Partido Socialista. Em 1902, outro *Congresso Socialista* foi realizado, onde já se buscava inspiração em Marx e Engels, realizando-se uma interpretação própria das ideias destes. Tanto assim o era que o Congresso, no seu *Manifesto aos Proletários*, afirmava:

“A história das sociedades humanas, desde que se constituíram, é a história mesma da luta de classes; e desse pugnar incessante resultou, com o decorrer dos tempos, a eliminação de algumas dessas classes, podendo-se actualmente considerar que somente duas permanecem, extremadas em campos adversos, inconciliáveis em seus interesses: tais são a classe da burguesia e a classe dos assalariados” (In Antunes, 1979: 49).

De modo mais sistematizado, ocorre em 1906 o Primeiro Congresso Operário Brasileiro, que contou com a participação de delegados representando os estados onde as mobilizações sindicais estavam mais desenvolvidas, destacando-se aí São Paulo e o Rio de Janeiro. Neste Congresso, foram lançadas as bases para a criação de uma organização operária sindical de âmbito nacional, donde surgiu a Confederação Operária Brasileira (COB), tendo

²⁴ - O fim da Monarquia e a consequente Proclamação da República, em 1889, foi um factor fundamental na aludida nova configuração económica e política, embora os grandes proprietários rurais, especificamente dos estados de São Paulo e Minas Gerais, tenham assumido uma posição hegemónica na condução da República.

como atributo empreender esforços para que fossem atendidas reivindicações básicas dos trabalhadores, como melhores condições de trabalho e aumentos salariais, além de estabelecer contactos com sindicatos de outros países, no sentido desenvolver campanhas de solidariedade, naquilo que seria o exercício do *internacionalismo proletário*.

Nessa época, os debates sindicais estiveram centralizados em duas tendências, o que se reproduziu no Primeiro Congresso. Uma era a anarco-sindicalista, cujo posicionamento consistia em negar a importância da luta política, elegendo como prioridade a luta no interior das fábricas por meio da acção directa; rejeitava a constituição de um partido para a classe operária e concebia os sindicatos como sendo portadores do modelo para a sociedade anarquista. A outra tendência era composta por segmentos que se definiam, de forma geral, como socialistas, defendendo posições como a criação de uma organização partidária de classe e a utilização do parlamento para defesa dos interesses dos trabalhadores. Das duas tendências, a anarco-sindicalista era a mais representativa.

As divergências no interior do emergente sindicalismo brasileiro contribuíram para o esvaziamento da Confederação Operária, situação que se tentou reverter no II e III Congressos, respectivamente em 1912 e 1920. Também é de se registrar as acções do Governo no sentido de controlar o movimento sindical.

Foi assim que, no Congresso Operário de 1912, tais acções levaram a que o Presidente da República (Hermes da Fonseca) fosse tido como Presidente honorário do mesmo. Daí desenvolveu-se a influência governista dentro de alguns sindicatos, com líderes “fabricados”. Tais líderes chegaram mesmo a dirigir categorias com forte tradição de mobilização, como foi o caso dos ferroviários e dos marítimos, com eles adoptando uma posição de inteira conciliação em relação ao Estado, e nisto se diferenciavam dos anarco-sindicalistas. Estes ao deflagrarem greves, vim-nas como um momento da “greve geral” que destruiria o capitalismo, enquanto aqueles eram imediatistas e em suas greves não questionavam o sistema. Dado assumirem este posicionamento, foram denominados de “sindicalistas amarelos”, por sua obediência e subordinação ao governo.

Contudo, a conjuntura pós-1915, e nomeadamente entre 1917-1920, fez com que o crescimento das manifestações operárias chegassem mesmo a independer das lideranças sindicais. A crise da produção - após a Primeira Guerra Mundial -, a perda do poder de

compra dos salários e a influência da Revolução Russa, foram responsáveis por um ascendente movimento grevista, assumindo, em muitos lugares, proporções inimagináveis.

Este foi o caso da greve geral de 1917 em São Paulo, iniciada numa fábrica de tecidos, e que recebeu a solidariedade e a adesão inicial de todo o sector têxtil, seguindo-se as demais categorias. A paralisação estendeu-se ao interior do estado e, em poucos dias, o número de grevistas havia passado dos iniciais 2 000 para 45 000 trabalhadores. O Governo reagiu com veemência, reprimindo violentamente os grevistas, provando inclusivamente a morte de alguns operários²⁵. O que não impediu que o movimento grevista atingisse vários outros estados do País, tais como Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Norte.

O período que estamos a focar correspondeu ao auge da influência do anarquismo no sindicalismo brasileiro²⁶. Entretanto, ao mesmo tempo, para muitos operários e líderes

²⁵ - Foi o que aconteceu, por exemplo, com o sapateiro Antônio Martinez, que faleceu após ser atingido por um tiro no estômago durante uma manifestação operária.

²⁶ - O surgimento e desenvolvimento do anarquismo no Brasil recebeu uma significativa contribuição dos imigrantes europeus chegados ao País durante o final do século XIX/início do século XX, principalmente daqueles advindos de países com tradição anarquista. Aliás, a este respeito, na já vasta produção sobre o movimento anarquista brasileiro (cerca de 180 teses académicas e mais de trezentos títulos), é possível encontrar o registo de uma forte presença portuguesa, além dos importantes trabalhos sobre o tema desenvolvidos pelo português Edgar Rodrigues. A propósito, é ele mesmo quem descreve a relação entre os anarquistas portugueses e o movimento anarquista brasileiro: **"O primeiro português que teve uma influência significativa foi Agostinho Guedes, lá no Rio Grande do Sul, que criou um jornal intitulado Echo Operário – e ali colaboravam anarquistas italianos, portugueses (de Portugal e do Brasil e outros)"** (Rodrigues, 1997: 91). E sobre anarquistas e movimento sindical: **"O Sindicato da Construção Civil foi, podemos dizer, o esteio do movimento anarco-sindicalista no Rio de Janeiro, porque criou na sua sede um Centro de Cultura (...); um sapateiro português fazia parte, chamado Antônio Correia"**. Edgar Rodrigues chegou ao Brasil em 1950, pretendendo denunciar internacionalmente o salazarismo, e fê-lo em artigos para jornais da Argentina, do Uruguai, da Costa Rica, de França, entre outros. E esteve empenhado, com a colaboração de brasileiros, em organizações contra o regime português, como ele próprio revela: **"Surgiu, em São Paulo, um grupo de democratas, alguns exilados, outros que tinham ido para ali como emigrantes, mas eram anti-fascistas, e iniciaram a publicação de um jornal chamado "O Portugal Democrático". E havia aí duas correntes, havia alguns comunistas, do Partido Comunista Português, que começaram a puxar para o lado da Rússia, e os outros que eram mais democratas, defendiam uma posição independente anti-fascista. Com isso, acabou "O Portugal Democrático". E os democratas passaram a publicar "A Semana Portuguesa"; quando os políticos portugueses começaram a pedir asilo político nas embaixadas, nós aliciámos os anarquistas brasileiros, na sua quase totalidade, para uma campanha a favor do direito de asilo político a quem quer que fosse. Fizemos discursos, campanhas, deu-se entrevistas aos jornais diários, criamos um movimento de oposição e acabamos por conseguir fazer um congresso latino-americano em São Paulo, com anti-fascistas portugueses e espanhóis. Foi um movimento bastante forte, e acabou por fazer com que o governo brasileiro pressionasse de tal forma Salazar, que ele se viu obrigado a dar os vistos de saída aos exilados. Aí cresceu enormemente o movimento de oposição, com gente que já não era só os anarquistas. Criou-se no Rio de Janeiro uma Associação General Humberto Delgado, quando ele ainda estava refugiado na Embaixada em Lisboa"** (Ibiem: 97). Uma nota da (pouco lembrada) relação anarquista luso-brasileira.

sindicais, o anarquismo mostrava sérios limites que jamais conseguiria superar. Sobre isto, um militante anarquista (Astrojildo Pereira), que abandonou o movimento para se integrar à fundação do Partido Comunista, escreveu, depois da criação deste, que não havia dúvida de que muitas das reivindicações pelas quais lutavam as massas trabalhadoras haviam sido alcançadas, parcial ou totalmente; no entanto, frisa que a natureza e o volume das vitórias alcançadas não estavam em proporção com o vulto ou a extensão do movimento geral, e acrescenta ainda que as reivindicações formuladas por aumento de salários, por melhores condições de trabalho, etc., constituíam um fim em si mesmo, ao invés de um ponto de partida para reivindicações crescentes de nível propriamente político (Pereira, 1962).

As limitações do anarco-sindicalismo traduziam-se nas suas próprias reivindicações, de carácter exclusivamente económico, rejeitando iniciativas políticas e sequer exigindo do Estado uma legislação trabalhista, visto que os anarquistas eram contrários às leis do Estado. Consequentemente, em determinados aspectos, eles não conseguiam ir além dos, por nós já referidos, “sindicalistas amarelos”, uma vez que, indispondo-se à luta política, se limitavam ao terreno económico, enquanto “os amarelos”, conciliando com o Estado, também não o questionavam, restringindo a sua actuação ao plano das reivindicações económicas.

Desse modo, diante das limitações teórica, ideológica e política do movimento anarquista, bem como tendo presente a influência causada pela vitória da Revolução Russa junto aos operários brasileiros, um grupo de militantes anarco-sindicalistas decide romper com tal perspectiva, para fundar o Partido Comunista Brasileiro, o que ocorreu em 1922.²⁷

Sintonizados com as orientações de Moscovo, os comunistas brasileiros assimilaram a concepção que reduz o marxismo ao dito marxismo-leninismo e definiram como tarefas fundamentais formar quadros para compor o Partido, estudar/difundir a aludida concepção de marxismo e formular uma linha política que compreendesse/orientasse a revolução brasileira.

Todavia, após alguns meses da sua fundação, o PCB foi posto na ilegalidade, o que não impediu, entretanto, que as suas actividades continuassem a ser desenvolvidas. Passou a editar, ainda em 1922, a revista *Movimento Comunista*, como órgão do Partido; logo em

²⁷ - No acto de fundação do PCB, com excepção do alfaiate Manuel Cedón, os demais signatários eram oriundos do anarco-sindicalismo: Astrojildo Pereira e Cristiano Cordeiro (intelectuais), Joaquim Barbosa (alfaiate), João Costa Pimenta (tipógrafo), Luís Peres (varredor), Hermógenes da Silva (electricista), Abílio de Nequete (barbeiro) e José Elias (construção civil).

seguida, publicou uma tradução do *Manifesto Comunista*, de Marx e Engels; e, em 1925, iniciou a publicação do jornal *A Classe Operária*, com a expressiva tiragem de 5 000 exemplares (Ibidem).

Esta alusão à fundação do PCB, é importante para a abordagem que aqui estamos a empreender, pois o movimento sindical é uma referência central na actuação dos comunistas. Logo, enquanto a influência anarco-sindicalista declinava no meio sindical, a do PCB ganhava terreno. Os comunistas criaram a Federação Sindical Regional do Rio de Janeiro e, em 1929, realizaram o Congresso Sindical Nacional, tendo a participação de representantes de diversos estados do País, donde surgiu a Confederação Geral dos Trabalhadores do Brasil, uma organização de âmbito nacional.

Nesta nova conjuntura, em paralelo à influência dos anarquistas e dos comunistas no sindicalismo brasileiro, o Governo voltou a ensaiar uma nova tentativa de controlo junto a alguns sectores operários, conseguindo ampliar a tendência do chamado “sindicalismo amarelo”. Foi dessa forma que, em 1921, o Governo, na Presidência de Epitácio Pessoa, criou o Conselho Nacional do Trabalho, objectivando exercer gerência sobre os sindicatos, tomando-os órgãos de conciliação entre as classes. Fundou-se também a Confederação Sindicalista Cooperativista Brasileira. Os “sindicatos amarelos” passaram a ser ainda mais favorecidos pelas vantagens concedidas pelo Estado republicano, que se havia degenerado por se ter tornado prisioneiro dos interesses das oligarquias ligadas à produção de café e de leite. Em tal quadro, o Governo não estava disposto a tolerar o sindicalismo independente e os seus protestos/reivindicações, e, como reflexo dessa posição governamental, o Presidente Washington Luís chegou a afirmar que *a questão social era um caso de polícia* (Skidmore, 1998).

Todavia, por esta época, aquilo que ficou conhecido como a Primeira República, ou “República Velha” (a primeira fase do Estado republicano no Brasil), apresentava sinais de crise²⁸. O PCB, se por um lado não apareceu como uma alternativa imediata de poder, por outro, causou apreensão ao Estado oligárquico. No entanto, o que de facto o abalou foi a eclosão do chamado *Movimento Tenentista*, com os jovens oficiais actuando abertamente em

²⁸ - Como a perda de legitimidade das suas autoridades, o que se revelava, por exemplo, nas posturas oposicionistas de sectores militares, sobretudo da oficialidade jovem ou, mais precisamente, dos tenentes. Em 1929, com a crise da Bolsa de Valores de Nova Iorque, a oligarquia cafeeira, que tinha na exportação o seu principal sustentáculo, sofreu um duro golpe.

oposição ao Governo, exigindo a regeneração da República. O exemplo mais expressivo do movimento dos tenentes foi a denominada *Coluna Prestes*, liderada por Luís Carlos Prestes – posteriormente, convertido ao PCB, do qual se tornou a principal liderança –, com ele percorrendo o interior do Brasil na busca da adesão dos trabalhadores para as transformações que julgava necessárias para o País. Por isto, ficou conhecido como o *Cavaleiro da Esperança*.

As decorrências da crise da Primeira República convergiram para aquilo que, na historiografia política brasileira, se conhece como a Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas, encerrando a primeira fase da vida republicana nacional²⁹. Acreditamos que se coloca como pertinente, para a abordagem do sindicalismo, deter-nos um pouco mais sobre este acontecimento.

A Revolução de 1930 marcou um momento importante na transição de uma economia agrário-exportadora para a consolidação de uma economia industrializante. Resultou de uma brecha no *establishment* que, ao cindir-se, permitiu a (re)composição de uma das suas frações com os elementos da classe média presentes em todas as fermentações políticas internas (Sodré, 1973). Definiu-se conforme um dos processos *não-clássicos* de transição para

²⁹ - O *brazilianista* norte-americano Thomas Skidmore descreve com pertinência o processo que levou à Revolução de 1930: “Os preparativos para a campanha presidencial de 1929 ocorreram em meio a suspeitas e manipulações ainda mais intensas do que as usuais. O indicado da maioria das máquinas estaduais foi Júlio Prestes, Governador de São Paulo, o mesmo estado do então mandatário Washington Luís. (...) A oposição à chapa oficial formou a Aliança Liberal, que indicou Getúlio Vargas, ex-Ministro das Finanças federal e então Governador do Rio Grande do Sul, para Presidente. Durante a campanha, a oposição, desconfiada da contagem final dos votos, havia considerado organizar um Golpe se Júlio Prestes fosse declarado vencedor, o que ocorreu. Muitos na oposição declararam o resultado fraudulento, mas Getúlio decidiu que carecia de poder para contestar com êxito o resultado da eleição, mudando de ideia quando João Pessoa, seu candidato a Vice-Presidente foi assassinado. Mesmo considerando-se que sua morte foi decorrência de um envolvimento romântico mesclado à política local [do estado da Paraíba], tratava-se do choque necessário para mobilizar a oposição para pegar em armas. Getúlio e seus companheiros de conspiração decidiram então organizar um ataque ao governo federal em exercício” (Skidmore, 1998: 153-154). Foi assim que ocorreu a Revolução de 1930, que foi “obra de uma complexa coalizão, da qual os líderes políticos de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, ressentidos com o domínio de São Paulo sobre a política nacional, eram apenas um elemento. O segundo era o recentemente fundado (1926) Partido Democrático de São Paulo, o oponente juramentado do Partido Republicano que governava o estado. O terceiro eram os tenentes, que se haviam rebelado contra as autoridades civis e militares. O quarto eram os cafeicultores (muitos deles, mas não todos, no Partido Democrático), que estavam contrariados com o fracasso do governo federal em compensá-los pela queda nos preços do café” (Ibidem: 154-155).

o capitalismo³⁰, isto é, o de *revolução passiva*, sendo esta não algo fracassado ou inexistente, mas, pelo contrário, um *tipo singular* de revolução exitosa, só que feita através de conciliações *pelo alto* e pela rejeição de um efectivo protagonismo das camadas populares³¹.

Getúlio Vargas, portanto, foi alçado ao poder para gerir um *Estado-Compromisso* entre as diferentes fracções das classes dirigentes, procurando realizar uma governação assente na conciliação entre elas e na cooptação do principal segmento responsável pelos protestos sociais: O movimento sindical. A amplitude da aliança que sustentava Vargas era tal que comportava inclusivamente partidários do nazi-fascismo, em ascensão na Europa nessa altura. E foi nesta condição de gestor de uma heterogénea base social que ele, de imediato, imprimiu um estilo personalista, mantendo-se à frente do Estado brasileiro durante quinze anos. Em 1937, promoveu um Golpe de Estado, instaurando uma Ditadura que durou até 1945, quando ele foi deposto. A chamada “Era Vargas” é, assim, composta de um fase de Governo Provisório (1930-1934), uma de Governo Constitucional (1934-1937) e uma Ditadura (1937-

³⁰ - No seio da História/Ciência Política, têm sido referido três conceitos para designar as formas de transição ao capitalismo. Um é o *clássico*, tendo como modelo os processos seguidos pelas revoluções inglesas do século XVII e pela Revolução Francesa. Os “não-clássicos” são a *via prussiana* e a *revolução passiva*. No primeiro caso, a noção serve sobretudo para definir os processos de transição para o capitalismo no campo, evidenciando o facto de que se conservam na nova ordem fundada pelo capital claras sobrevivências das formas pré-capitalistas, a exemplo do uso da coerção extra-económica na extracção do excedente produzido pelos trabalhadores rurais; no segundo caso, a formulação é utilizada para designar os processos de modernização promovidos *pelo alto*, nos quais a conciliação entre as diferentes fracções das classes dirigentes é um recurso para afastar a participação das camadas populares na passagem para a modernização capitalista (Gramsci, 1975; Coutinho, 1990; 1996). A propósito da noção de *revolução passiva*, registe-se que se trata de um “conceito gramsciano [que] foi muito utilizado na Itália, na tentativa de conceituar adequadamente tanto o processo de unificação nacional (o chamado Risorgimento) quanto o fascismo; mas tem sido também usado em outros países, como o México e o Brasil” (Coutinho, 1996: 16).

³¹ - Nesse sentido, o Brasil apresenta-se como um país paradigmático em *revoluções passivas*: Foi assim com a Independência em 1822, com a Proclamação da República em 1889, com a Revolução de 1930, com o Golpe Civil-Militar em 1964 e com o fim do Regime Militar em 1985. Portanto, o caso brasileiro é de uma transição para a modernização capitalista feita *pelo alto*, num processo de recomposição de interesses e de redefinição de alianças entre as classes dirigentes. Esta foi uma realidade ignorada pelo PCB (como, de resto, talvez ainda o seja hoje por alguns sectores da esquerda nacional), que, prisioneiro de uma interpretação do capitalismo clássico e seguindo as orientações do VI Congresso da Internacional Comunista, sustentava que o Brasil continuava um país semi-colonial e semi-feudal, bloqueado em seu desenvolvimento para o capitalismo pela presença da oligarquia rural e pela dominação imperialista. Como consequência, era apresentada a tese segundo a qual o País carecia de uma “revolução democrático-burguesa”, que deveria ser feita com a participação de uma “burguesia nacional” - supostamente ant imperialista e antifeudal. Contra esta visão, Caio Prado Júnior e Florestan Fernandes, dois dos mais importantes intelectuais brasileiros, vão sustentar que o Brasil do século XX é um país capitalista, já tendo experimentado uma “revolução burguesa”, mas uma revolução burguesa de tipo “não-clássico”. Conforme o último, o carácter tardio e dependente do desenvolvimento nacional, dota a “revolução burguesa” brasileira de singularidade. Uma exposição e uma crítica da posição do PCB foi feita por Caio Prado em *A Revolução Brasileira* (Prado Júnior, 1987); Florestan Fernandes, por sua vez, sobre tal temática, produziu o clássico trabalho *A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica* (Fernandes, 1975).

1945), período que ficou conhecido como Estado Novo. Como ditador, durante a Segunda Guerra Mundial, Vargas, em mais de um momento, demonstrou simpatia pelos regimes de Hitler e Mussolini³², e, hábil, só se definiu, colocando-se ao lado dos Aliados, quando estava iminente a derrota do Eixo, pelo que também o país recebeu financiamento norte-americano para apoio à indústria siderúrgica nacional³³.

A partir daqui, após termos tratado dos primeiros passos do sindicalismo no Brasil, cremos que, tendo como referência inicial a “Era Vargas”, é possível definir uma linha do tempo que, conforme as razões que apresentaremos, periodiza o percurso do sindicalismo brasileiro em quatro fases: 1930-1945, 1945-1964, 1964-1985, 1980 aos dias actuais³⁴. Caracterizando-as, pode dizer-se que as mesmas estão assim delineadas: A primeira é marcada pela *instituição de uma estrutura sindical orgânica e por sua rejeição ao sindicalismo*

³² - Aliás, no Rio de Janeiro, a equipa policial comandada por Filinto Muller chegou mesmo “a ter um acordo secreto de cooperação com a Gestapo. A tortura de suspeitos políticos era frequente e não havia recurso seguro aos tribunais, dada a constante invocação pelo governo da Lei de Segurança Nacional” (Skidmore, 1998: 164). Isto, aliado ao Golpe de Estado de 1937, despertou inquietação nos Estados Unidos. Como assinala Skidmore (Ibidem: 163), após o Golpe, “a Casa Branca exigiu uma explicação imediata do embaixador brasileiro, Osvaldo Aranha. O governo dos EUA estava preocupado com as implicações geopolíticas dos eventos brasileiros no caso de uma futura guerra com a Alemanha (a posição do Brasil no litoral atlântico significava que ele poderia desempenhar um papel vital no controlo do tráfego transatlântico aéreo e marítimo) e os militares [norte]-americanos temiam que o Golpe aproximasse mais o Brasil da Alemanha. A presença de uma grande colónia de língua alemã no Sul do Brasil reforçava as preocupações [norte]-americanas sobre o futuro da ditadura de Getúlio”.

³³ Referindo-se a Vargas, Skidmore afirma: “Era um admirável ouvinte e tinha habilidade de convencer a maioria dos seus interlocutores, quaisquer que fossem suas posições, de que ele autenticamente os compreendia ou mesmo de que concordava com eles. Embora capaz de extrema crueldade (ele permitiu a extradição da mulher de Luís Carlos Prestes, judia alemã de nascimento para a Alemanha nazista [ela estava grávida], onde morreu num campo de concentração), preferia transformar inimigos em colaboradores” (Ibidem: 163). Nacionalista, Getúlio Vargas pôs o Estado a serviço da industrialização brasileira; apesar de ter sido deposto em 1945, em 1950, voltou ao poder novamente, tendo sido eleito com um discurso nacionalista mais forte ainda. Ao assumir um nacionalismo radicalizado, entrou em confronto com sectores partidários do liberalismo e com interesses estrangeiros instaurados no País, e, como resultado dos conflitos com ambos, caiu no isolamento político, o que o levou ao suicídio em 1954. É uma das personalidades mais controversas da história brasileira.

³⁴ - Periodizar é um procedimento convencionalmente utilizado pela historiografia, recorrendo-se aos acontecimentos para assinalar o início e o fim de fases históricas, como o demonstra a já conhecida periodização da história ocidental, isto é, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Disso tem-se que não se pode estabelecer uma divisão estanque na temporalidade, tendo como decorrência, por exemplo, encerrar um período num ano e iniciar o outro apenas no ano seguinte – há uma interligação, até porque, na periodização, o que se considera primeiro são os acontecimentos. Indo além da história tradicional, a *história analítica* preocupa-se sobretudo em discutir a constituição das componentes da periodização (Hobsbawm, 1998; Cardoso & Brignoli, 1981). Considerando isto, bem como a focagem histórico-sociológica que adoptamos, temos em perspectiva uma periodização formulada conceptualmente.

autônomo; a segunda apresenta-se como sendo de *agitação sindical sob impulso populista*; a terceira delimita-se como de *intensa repressão*; e a quarta esboça-se como sendo de *ascensão de um novo sindicalismo e de surgimento dos seus impasses*.

2.1 – Conceptualizando a Periodização

Tendo em atenção o que nos é central neste estudo, desenvolveremos a conceptualização das diferentes fases tendo como referência três unidades temáticas:

- 1 – A relação do sindicalismo com o Estado;
- 2 – A orientação sindical predominante;
- 3 – O conceito de trabalho presente no seio do sindicalismo.

2.1.1 – O Período 1930-1945: instituição de uma estrutura sindical orgânica e rejeição ao sindicalismo autônomo

Na fase 1930-1945, a *relação do sindicalismo brasileiro com o Estado* pode ser definida como *subordinada*.

Após a ascensão de Getúlio Vargas à Presidência da República, intensificaram-se os esforços no sentido “trazer os sindicatos para dentro do Estado”. Uma das primeiras medidas adoptadas pelo novo governo foi a criação do Ministério do Trabalho, atribuindo a este a incumbência de estabelecer mecanismos que facilitassem o controlo dos sindicatos pelo Estado e favorecessem a conciliação entre capital e trabalho (Leite, 1996). É neste contexto que se edita, em 1931, a “Lei da Sindicalização” (Decreto 19.770, inspirado na *Carta del Lavoro* do corporativismo fascista italiano).

Entre outras determinações, a Lei estabelecia o controle financeiro do Ministério do Trabalho sobre os recursos dos sindicatos, vedando a sua utilização pelos trabalhadores durante as greves; negava o direito de sindicalização aos funcionários públicos; vetava a filiação a organizações internacionais; e limitava a participação de trabalhadores estrangeiros

nos sindicatos, visto que entre eles encontravam-se fortes focos de politização e de resistência³⁵.

Tentando opor-se à subordinação, algumas tendências sindicais procuraram delinear um espaço de actuação, mesmo que fora do âmbito das determinações oficiais. Foram elas: A *anarco-sindicalista*, que, embora em decadência, conseguia agrupar os seus segmentos na Federação Operária de São Paulo; a *socialista*, que criara a Coligação dos Sindicatos Proletários em 1934; e a *comunista*, que realizara a Convenção Nacional de Unidade dos Trabalhadores em 1935, procurando reorganizar a actuação dos trabalhadores em nível nacional, tendo-se daí a Confederação Sindical Unitária.

E foram os comunistas que, alargando os horizontes da actuação sindical, em Março de 1935, fundaram a Aliança Nacional Libertadora (ANL), uma frente que se definia como democrática e anti-imperialista (Leite, 1996), ao estilo das recomendações do VII Congresso da Internacional Comunista. A ANL assumiu a dimensão de um amplo movimento de massas, atingindo em poucos meses o número de cerca de 400 000 membros³⁶. O governo reagiu editando a Lei de Segurança Nacional, que restringiu ainda mais a realização de greves, e dissolveu a Confederação Sindical Unitária, tida como clandestina por se constituir à margem da legislação oficial. E também não demorou muito tempo para declarar a ilegalidade da Aliança.

Com a ANL impedida de actuar na legalidade, os seus integrantes – conhecidos como *aliancistas* –, sob à liderança de Luís Carlos Prestes, decidiram realizar um levante armado, numa tentativa revolucionária que ficou conhecida como a *Intentona Comunista de 1935*³⁷. Sem o necessário apoio popular, apesar da consistente receptividade nalguns sítios, tal

³⁵ - No entanto, deve ser ressaltado que tais medidas faziam parte de um conjunto que, pioneiramente, estabelecia a Legislação Trabalhista Brasileira, onde consagrou-se, por exemplo, o estabelecimento do salário mínimo nacional.

³⁶ - Também existiam movimentações de grupos à direita do espectro político. O principal deles era um grupo de inspiração fascista, a Acção Integralista Brasileira (AIB), “cujos membros vestiam uniformes verdes, tinham uma hierarquia quase militar e cultivavam também confrontos de rua com seus inimigos de esquerda. (...) Seu líder mais visível era Plínio Salgado, [um] escritor paulista. Confiantes em seu número crescente, os integralistas procuravam ter influência nacional e, tal como os comunistas, estavam preparados [talvez seja melhor dizer *dispostos*] para consegui-la pela acção directa ao invés de pelas urnas. Alguns países estrangeiros os consideravam importantes actores políticos no cenário brasileiro. O governo de Benito Mussolini, por exemplo, dava-lhes ajuda financeira directa” (Skidmore, 1998: 160).

³⁷ - A acção revolucionária foi planeada em estreita colaboração com a União Soviética e a Internacional Comunista: “Instruções detalhadas para a realização da revolta foram dadas a Luís Carlos

tentativa foi duramente derrotada³⁸.

Após a *Intentona*, o País foi governado sob a decretação permanente do Estado de Emergência, que dava poderes extraordinários ao governo, no que veio a ser a preparação para o Golpe de Estado de 1937 – um ano antes do acto eleitoral para a Presidência da República³⁹ –, instituindo o dito Estado Novo. Foi dessa maneira que, “em 10 de Novembro de 1937, os congressistas no Rio [antes de Brasília, a capital do Brasil era o Rio de Janeiro] chegaram ao edifício do Congresso e o encontraram cercado por tropas que lhes barravam o acesso. Naquela noite, Getúlio anunciou pelo rádio que o Brasil tinha uma nova Constituição, a qual ele denominou Estado Novo. O Brasil havia-se tornado uma ditadura completa”⁴⁰ (Skidmore, 1998: 162).

A partir de então, a *relação do sindicalismo com o Estado tornou-se mais subordinada ainda*. Dando prova empírica disso, o governo editou mais um Decreto (1.402/39) instituindo o chamado “enquadramento sindical”. Isto é, para uma categoria de trabalhadores ser reconhecida como tal, teria que ser aprovada pela Comissão de Enquadramento Sindical, órgão este vinculado ao Ministério do Trabalho. Também foi criado, à revelia de qualquer debate com os trabalhadores, o Imposto Sindical, com o mesmo traduzindo-se no pagamento compulsório de um dia de trabalho por ano de todos os

Prestes em Moscovo, onde se encontrava desde 1931. Prestes então regressou ao Brasil em meados de 1935 com um cronograma preciso do Comintern, cujos agentes não-brasileiros actuavam clandestinamente no País. A revolta irrompeu numa série de levantes em Novembro de 1935 em três bases militares, Natal, Recife e Rio” (Ibidem: 160).

³⁸ - Foi feita uma análise de conjuntura extremamente equivocada: “Os líderes do Comintern estavam convencidos de que o Partido Comunista infiltrara-se suficientemente no Exército para ser capaz de tomar o poder. Mas, após breves combates, com algumas baixas entre oficiais e recrutas, os comandantes pró-governo esmagaram as revoltas nas três bases [principais], com os rebeldes de Natal resistindo por mais tempo” (Ibidem: 160).

³⁹ - Após a Revolução de 1930, foi instaurada uma Assembleia Nacional Constituinte entre 1933-1934 através da qual Getúlio Vargas fora eleito para um mandato até 1938, estando inelegível para concorrer às eleições directas deste ano, embora pudesse fazê-lo depois de um intervalo de quatro anos.

⁴⁰ - Os integralistas inicialmente saudaram o Golpe, acreditando que iriam beneficiar-se dessa viragem à direita, pois esperavam que Plínio Salgado recebesse um cargo no Governo. Todavia, Vargas não só frustrou esta expectativa como também impôs restrições às actividades integralistas. Como resposta, um grupo de integralistas armados tentou o seu próprio Golpe em Março de 1938, atacando o Palácio Presidencial durante à noite. Derrotada a iniciativa, “os atacantes sobreviventes foram rendidos e levados à prisão (...). Plínio Salgado procurou asilo em Portugal” (Skidmore, 1998: 163).

assalariados, sendo que os recursos financeiros daí oriundos não eram controlados pelos sindicatos, não podendo ser utilizados em momentos cruciais da vida sindical, como a organização de manifestações/mobilizações.

Dessa maneira, o Imposto Sindical criou as condições financeiras para a formação de uma camada de sindicalistas sintonizados com o Ministério do Trabalho, reforçando as bases da relação que tornava os sindicatos organicamente dependentes do Estado.

Foi assim que nasceu, durante a Era Vargas, de modo sistematizado, a estrutura sindical oficial brasileira, marcada pela verticalidade/subordinação ao Estado. Ela apresenta-se tendo em sua base os sindicatos, podendo estes representar uma categoria no município, no estado ou até no país; acima deles, estão as federações, que podem abarcar uma região, um estado ou mesmo os trabalhadores de uma mesma profissão em todo o país; por fim, encontram-se as confederações nacionais, agrupando os trabalhadores dos vários sectores, como a indústria, o comércio, a agricultura, etc. Sendo essencialmente vertical, essa estrutura caracteriza-se por dificultar a criação de entidades horizontais, como centrais sindicais representativas das bases de todos os sindicatos.

No que concerne à *orientação sindical dominante*, segunda unidade temática que temos em referência na conceptualização da periodização, durante a fase 1930-1945, ela pode ser definida como *colaboracionista*.

A este respeito, as palavras do Ministro Lindolfo Collor, na apresentação do Decreto que instituiu a “Lei da Sindicalização”, são ilustrativas: **“Os sindicatos ou associações de classe serão os pára-choques destas tendências antagónicas. Os salários mínimos, os regimes e as horas de trabalho serão de sua prerrogativa imediata, sob as vistas cautelosas do Estado”** (in Antunes, 1979: 59). Tal não quer dizer que iniciativas opondo-se ao colaboracionismo não tenham sido encetadas, facto este que se pode depreender no que evidenciamos da relação entre o sindicalismo e o Estado, mas não é isto que está em causa. O que nos é fulcral aqui é a apreensão dos elementos empíricos predominantes, que consubstanciam a conceptualização da periodização⁴¹.

A *orientação colaboracionista* operacionaliza-se através de um processo em que sindicalistas tornam-se aliados do Ministério do Trabalho/do Governo e abonam as posições oficiais junto aos trabalhadores. Como salienta Antunes (1979: 62), daí **“criou-se uma**

⁴¹ - De resto, esta é uma anotação válida para as demais periodizações presentes neste trabalho.

burocracia sindical dócil, vinculada e escolhida a dedo pelo Estado, cujo objectivo não era outro senão controlar as reivindicações operárias”. Com o reforço de recursos do Imposto Sindical, o governo atribuiu aos sindicatos um papel de prestadores de assistência social, com eles passando, a um só tempo, a colaborar com o Estado e a o substituir em funções que lhe são próprias.

No referente à terceira unidade temática, o *conceito de trabalho*, temos que a noção que permeia o sindicalismo brasileiro no período é *característica do tipo de relação que este manteve com o Estado e da orientação que lhe era subjacente*. Isto é, o trabalho é concebido como *factor de promoção de “um progresso nacional harmonioso”*.

Quer dizer, esta foi a perspectiva na qual a Era Vargas se apoiou. Procurando gerir um *Estado-Compromisso*, Getúlio Vargas fez um firme apelo ao *trabalho*, onde, numa rejeição ao carácter inoperante do anterior regime (Primeira República), parece buscar inspiração no brado republicano nacional do *progresso*⁴², e assim acelerar a implantação e o desenvolvimento da industrialização brasileira. Dada natureza conciliatória do regime, põe-se o acento na busca de um “progresso harmonioso”, que satisfaça a todos internamente, independentemente das posições sociais a que pertencem. Por ser dessa forma, o *trabalho* é referido como algo indistinto às classes sociais, não sendo o seu exercício apanágio apenas de uma classe em particular. Não era por menos, portanto, que, em pronunciamentos à Nação, o Presidente costumava iniciar o seu discurso com o “Trabalhadores do Brasil!”.

Tendo uma relação *subordinada* no concernente ao Estado e uma orientação *colaboracionista*, o sindicalismo, como era de se esperar, não podia conceber o trabalho de modo diferente daquele que era sustentado pelo projecto getulista. Neste sentido, para o governo, era importante não só adoptar mecanismos de controlo dos sindicatos existentes, como também fomentar, através da acção dos seus tecnocratas, a formação de novas entidades sindicais. Como realça Skidmore (1998: 166), “no decorrer da década de 1930, os tecnocratas do governo, liderados pelo advogado e filósofo político Oliveira Viana, usaram seus poderes arbitrários para modelar uma rede de sindicatos oficialmente estabelecidos (organizados por ofício) em nível local”.

⁴² - Que, sob a influência do positivismo republicano brasileiro, compõe o lema que se estampa na Bandeira do País: *Ordem e Progresso*.

Ou seja, o conceito de trabalho predominante colocava-se em sintonia com o tipo de organização corporativista que era levado a cabo, onde se procurava suprimir posições conflitantes, para se evitar assim que o choque de interesses pusesse em causa o “progresso harmonioso”. Aliás, não é à-toa que também se adopta o modelo corporativista para a organização empresarial⁴³:

“No que toca aos empregadores, Getúlio aplicou o modelo corporativista às associações de ofício existentes (que já eram organizadas pela indústria). Cada associação de ofício, como a manufatura têxtil na cidade de São Paulo, era organizada numa corporação e cada corporação era, por sua vez, membro de uma federação estadual, como a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). Em 1943, as federações estaduais foram reunidas numa Confederação Nacional da Indústria. Essa estrutura corporativista dava ao governo federal um canal conveniente não apenas para regulamentar a indústria, mas também para cooptar industriais no processo” (Ibidem: 167).

Tal configuração, na perspectiva do projecto getulista, apresentava-se como uma necessidade para ele gerir o Estado-Compromisso. O que, da parte dos trabalhadores, implicava em seguir inquestionavelmente os rumos apontados pelo regime. Foi desse modo que o conceito de *trabalho* presente no seio dos sindicatos era o mesmo conceito defendido pelo governo.

É esta incursão analítica, considerando as três unidades temáticas focadas, que nos permite apontar os anos 1930-1945 como uma fase dotada de aspectos que a delimitam como *um período* na linha do tempo da nossa periodização. Tendo em conta a aludida incursão, conceptualizamo-lo como um período marcado pela *instituição de uma estrutura sindical orgânica e por sua rejeição ao sindicalismo autónomo*. Ou seja, trata-se de entender que foi durante a *Era Vargas* que se estabeleceu uma legislação trabalhista organicamente sistematizada no Brasil e que durante a mesma – até como decorrência de tal legislação – rejeitou-se a existência de sindicatos autónomos, dado que o sindicalismo que se desenvolvia era *subordinado e colaboracionista*.

⁴³ - Mas sem que isto signifique a subordinação das organizações empresariais tal qual ocorreu com os sindicatos.

2.1.2 – O Período 1945-1964: agitação sindical sob impulso populista

Nos últimos tempos que antecederam a sua deposição, Getúlio Vargas, aos poucos, ia adoptando uma postura política em sentido inverso à que manteve durante os seus quinze anos de governo. Numa espécie de “compreensão táctica” do pós-Segunda Guerra Mundial – desfavorável a regimes autoritários -, Vargas iniciou um movimento de abrandamento do regime, obtendo – por manter e acentuar o apelo nacionalista – apoios à esquerda. Foi por essa via que, em princípios de 1945, se conquistou a amnistia ampla, geral e irrestrita para os presos políticos; os comunistas que estavam encarcerados foram libertados/o PCB voltou à legalidade; decretou-se uma *Lei Antitruste*, que constituía uma Comissão autorizada a desapropriar empresas estrangeiras lesivas aos interesses nacionais, o que causou a reacção do governo norte-americano; e marcou-se para Dezembro do mencionado ano as eleições presidenciais e a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte, com o fito de elaborar uma nova Constituição para o País (Leite, 1996).

Aproveitando os espaços abertos por esta conjuntura, os sindicatos, às vezes em apoio às posições do próprio Presidente, começaram a ensaiar manifestações públicas. Neste contexto, foi formado o Movimento Unificador dos Trabalhadores (MUT), um organismo intersindical que destoava da estrutura sindical vertical. Diferente do que ocorria anteriormente, Vargas comportava-se com complacência diante da ascensão das manifestações sindicais, o que lhe rendia o aumento da insatisfação conservadora, capitaneada pela oposição liberal. E foi esta que, vendo nas acções de Vargas uma manobra para ele continuar no Governo – provavelmente por eleições -, se opôs à tal possibilidade e deu sustentação à sua deposição, ocorrida antes do acto eleitoral⁴⁴.

⁴⁴ - De facto, as indicações eram de que a nova postura assumida por Getúlio Vargas fazia parte de um plano para ele se manter no poder. “Reforçando essa hipótese, os partidários de Vargas («queremistas») repetiam sempre em manifestações públicas: Quremos Getúlio. A articulação do plano caminhava com o «queremismo» adoptando como palavra de ordem «Constituinte com Getúlio». Uma grande manifestação pró-getulista foi marcada para o dia 27 de Outubro (1945), sendo a mesma proibida pelo Chefe de Polícia do Distrito Federal. Getúlio reagiu rápido. Substituiu o Chefe de Polícia por seu irmão: Benjamim Vargas. A manobra encontrou resistência em Góes Monteiro, Ministro da Guerra, que deu um ultimato ao Presidente: retirar a nomeação ou ser deposto; não acreditando que Góes Monteiro levasse a cabo a ameaça, Vargas não retirou a nomeação. O Palácio do Governo foi sitiado pelo Exército, depondo Getúlio” (Leite, 1996: 46).

O próprio Partido Comunista, que havia enfrentado dura repressão do regime, condenou o afastamento de Vargas. A propósito disso, João Amazonas, um dos dirigentes do Partido, afirmou que **“Getúlio estava cedendo aos trabalhadores e que o seu afastamento foi uma farsa golpista, obstaculizando o avanço popular”** (in Leite, 1996: 48).

As eleições previstas ocorreram, alçando à Presidência da República Eurico Gaspar Dutra. Nelas, como resultado dos avanços atingidos, o PCB teve um significativo desempenho: Conquistou 10% do eleitorado para a Presidência, elegeu 14 deputados federais e um senador - Luís Carlos Prestes (Ibidem). Tornou-se o maior Partido Comunista da América Latina, tendo cerca de 200 000 membros.

Procurando desenvolver esforços no sentido de unificar o movimento sindical, vários congressos unitários foram realizados em estados como Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. A convergência desses esforços resultou no Congresso Sindical dos Trabalhadores do Brasil, realizado no Rio de Janeiro em 1946, tendo a participação de cerca de 2 400 delegados. Os comunistas, como força sindical mais actuante, levaram a cabo a concretização da sua principal aspiração: A criação da Confederação Geral dos Trabalhadores do Brasil.

O Governo Dutra reagiu não só contra tal movimentação sindical como também contra o próprio PCB. Decretou intervenção em sindicatos, suspendeu eleições sindicais e, em 1947, pôs o PCB novamente na ilegalidade, seguindo-se a cassação dos mandatos de seus representantes no Parlamento (Ibidem).

No entanto, esta investida não foi suficiente para barrar a ascensão sindical. Desenvolvendo acções que vieram a desgastar o Governo Dutra, o sindicalismo brasileiro contribuiu para o aumento da insatisfação popular contra o mesmo e foi útil também à reabilitação do projecto nacionalista de Getúlio Vargas, que regressou em 1950, pela via eleitoral, à Presidência da República, radicalizando ainda mais o seu nacionalismo.

A partir daí, o sindicalismo, com uma actuação marcada por constantes aproximações ao projecto de Vargas, seguiria um percurso de *crescente agitação sindical* até 1964, aproveitando-se de um mundo do trabalho em vertiginosa ampliação numérica de operários, decorrência da aceleração da industrialização nacional (Telles, 1962). Em 1951, foram realizadas cerca de 200 paralisações em todo o País, atingindo em torno de 400 000 trabalhadores; no ano seguinte, registaram-se aproximadamente 300 greves; em 1953, algo em volta de 800 000 operários mobilizaram-se contra a carestia, tendo ainda ocorrido cerca de 800

greves, com uma destas, em São Paulo, abrangendo aproximadamente 300 000 trabalhadores, com a participação, entre outras categorias, de têxteis, metalúrgicos e gráficos (Ibidem).

Essa vaga sindical tirava proveito daquilo que unia o sindicalismo e Getúlio Vargas: O nacionalismo. E a opção política nacionalista no País não foi abandonada após o suicídio do Presidente em 1954. Juscelino Kubitschek, o sucessor que foi eleito, “era um produto típico do sistema político de Getúlio” (Skidmore, 1998: 202)⁴⁵. E ainda mais típico do sistema era o seu Vice-Presidente, João Goulart.

O novo Presidente governou buscando acordos à direita e à esquerda, e, neste equilíbrio, conduziu o projecto *nacional-desenvolvimentista*, isto é, mantendo sintonia com o nacionalismo, adoptou um projecto no sentido de acelerar ainda mais a industrialização brasileira, inclusivamente procurando atrair capitais estrangeiros⁴⁶, mas fundamentalmente sem pôr em causa a opção nacionalista. A propósito, quando, em seu último ano de governo, o Fundo Monetário Internacional propôs um “programa de estabilização” ao Brasil, Kubitschek “decidiu romper com o FMI e continuar o seu programa económico a qualquer custo.

⁴⁵ - Não se descarta, no seio da história política brasileira, a possibilidade de o suicídio de Vargas ter sido um acto politicamente pensado por ele, para reverter a oposição que era feita ao seu projecto e assim o manter. E o clima político no País, de facto, transformou-se após a sua atitude: “Antes do suicídio, havia uma atmosfera de hostilidade contra o Presidente. Agora havia uma onda de indignação contra os seus atormentadores. As ruas encheram-se de manifestações pró-Getúlio, que atacaram a sede do jornal conservador *O Globo*” (Skidmore, 1998: 194). O Partido de Vargas, o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), obteve um grande apoio popular com o episódio. “Com o seu suicídio, Getúlio virou o feitiço contra os seus inimigos da UDN [União Democrática Nacional] e militares. Ele havia neutralizado o que eles planejaram ser uma esmagadora vitória política, pois não queriam apenas a remoção de Getúlio, mas também a reversão de sua política e o desmantelamento da sua rede política” (Ibidem: 194-195).

⁴⁶ - Numa demonstração das dificuldades do equilíbrio que o Presidente geria, “a esquerda o pintava como lacaios do imperialismo, vendendo o Brasil por ganhos políticos de curto prazo. A direita o acusava de tentar adular o trabalhismo militante, dando como prova o grande aumento em 1958 do salário mínimo (posto em mais alto valor real desde 1945)” (Ibidem: 202). Juscelino Kubitschek, no entanto, procurava acelerar um projecto de *capitalismo brasileiro*. Para tal, por exemplo, elaborou o que foi denominado *Programa de Metas*, ou seja, “um conjunto de metas para aumentar a produção de cada sector. O objectivo era unir o Estado e o sector privado numa estratégia de alto crescimento, com a finalidade de acelerar a industrialização e a construção da infra-estrutura necessária para sustentá-la. Em termos ideológicos, a estratégia de Juscelino era centrista, e incluía intenso investimento público como também muitos incentivos para o investimento privado. (...) O exemplo definitivo do estilo de Juscelino foi a construção de Brasília. A ideia de uma nova capital, que abriria o interior, era há muito discutida, mas poucos acreditavam que ela seria um dia construída” (Ibidem: 203-204). Ainda segundo Thomas Skidmore: “A estratégia económica de Juscelino foi muito bem sucedida em alcançar o seu objectivo básico de rápido desenvolvimento económico e industrialização (...). Em 1961, quando Juscelino deixou a Presidência, o Brasil tinha uma indústria de veículos motorizados (criada praticamente do nada) e estava a caminho de criar muitas indústrias subsidiárias vitais à produção de veículos. Havia também impressionantes avanços na geração de electricidade e na construção de estradas” (Ibidem: 204).

Sua decisão revelou-se amplamente popular. Telegramas congratulatórios choviam no Palácio Presidencial, editorialistas o saudavam como o campeão de um novo nacionalismo” (Ibidem: 207).

Do ponto de vista sindical, o clima de *agitação* era acentuado, donde resultou algo ousado: A constituição do Pacto da Unidade Intersindical, logo em seguida transformado em Pacto de Unidade e Acção (PUA), aglutinando mais de 100 entidades sindicais. Neste quadro de ofensiva do sindicalismo, realizou-se mais um Congresso Sindical Nacional, decidindo-se aí centralizar as acções numa única organização. Surgiu assim o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT). O grau de mobilização sindical levou a que sectores à direita iniciassem uma pregação contra o que chamavam de a “República Sindicalista”. Era o início dos anos 1960, com o País convivendo com a confusa sucessão de Jesulino Kubitschek.

Para o substituir, havia sido eleito Jânio Quadros, com o processo sucessório mantendo na Vice-Presidência João Goulart. Transcorria o ano de 1961, início da governação de Quadros, mas ele, no entanto, após conturbados sete meses, renunciou. Uma renúncia enigmática, pois nunca explicou as razões do seu acto⁴⁷. Sectores à direita não aceitavam a posse do Vice-Presidente João Goulart, tido entre eles como um partidário da “República Sindicalista”, e movimentaram-se no sentido de impedir a sua investidura no cargo. Não obtendo êxito em tal manobra, contentaram-se com um acordo onde, para suprimir os poderes presidenciais, o País adoptava o parlamentarismo, tendo sido escolhido Tancredo Neves como Primeiro-Ministro. Já com Goulart na Presidência da República, convocou-se um referendo para decidir sobre a continuidade do parlamentarismo ou o regresso do presidencialismo. A população optou por esta última alternativa.

Em meio à esta “confusa situação política”, o movimento sindical desempenhou um papel de importante aliado de João Goulart - promovendo manifestações em seu apoio -, facto que foi decisivo pelos menos em dois momentos: Quando forças à direita manobravam para evitar a sua posse e quando da realização do referendo aludido, defendendo o regresso da via presidencialista para fortalecer a governação de Goulart. À frente das acções, estava o Comando Geral dos Trabalhadores. Como bem assinala Ricardo Antunes, foi de “extrema

⁴⁷ - Contudo, há quem avance a hipótese segundo a qual “Jânio supunha que a renúncia não seria aceite e forçaria o Congresso a dar-lhe poderes de emergência – como ocorrera com o General de Gaulle na crise francesa precipitada pela independência da Argélia. Infelizmente, para Jânio, o Congresso aceitou a renúncia” (Skidmore, 1998: 209-210).

importância política as greves durante a crise entre a renúncia do Presidente Jânio Quadros e a ascensão do Vice João Goulart. Os sindicatos decretaram greves em solidariedade a Goulart, atingindo principalmente as atividades industriais e de transportes no Rio de Janeiro” (Antunes, 1979: 71).

A *agitação sindical* alcançava o ápice, e a sua pauta reivindicava incluía, por exemplo: Aumentos salariais, controlo do aumento dos preços dos géneros de primeira necessidade, reforma agrária – utilizando uma expressão que foi difundida na altura – *na lei ou na marra*⁴⁸ e a fiscalização/limitação da remessa de lucros pelas grandes corporações para o estrangeiro.

A *agitação* também atingiu a zona rural. Através das Ligas Camponesas e dos sindicatos rurais, sob a direcção do PCB, acentuou-se a mobilização camponesa, tendo a reforma agrária como bandeira principal⁴⁹ (Leite, 1996). Em 1963, foi fundada a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), tendo também sido elaborado o Estatuto do Trabalhador Rural, expressando parte das reivindicações dos camponeses. Assim, as suas lutas juntavam-se às dos trabalhadores urbanos. Estes, por sua vez, no ano referido, realizaram uma das maiores manifestações grevistas da altura. Tratou-se da “greve dos 700 000”, com pleitos que extrapolavam as reivindicações salariais.

Tendo no movimento sindical um aliado, o Governo Goulart foi cada vez mais sofrendo uma forte oposição dos sectores de direita.

Dessa foram, verificava-se no Brasil, no início da década de 1960, uma intensa radicalização, tendo-se, por um lado, o Presidente João Goulart aprofundado a opção nacionalista, apoiado pelos sindicatos, e, por outro, os sectores defensores do denominado *modelo de desenvolvimento associado dependente* (Cardoso, 1993), com ligações ao capital estrangeiro⁵⁰. No início de Março de 1964, os sindicatos e a Presidência da República

⁴⁸ - A difusão de tal expressão é atribuída ao pernambucano Francisco Julião, mentor das chamadas Ligas Camponesas.

⁴⁹ - A primeira Liga Camponesa surgiu em 1955, no engenho Galiléia em Pernambuco. Um ano antes tinha sido criada a União dos Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), florescendo, na sequência disso, pouco a pouco, os sindicatos rurais.

⁵⁰ - As pressões para a adopção de tal modelo não eram algo restrito ao Brasil. Pelo contrário, como enfatiza Fernando Henrique Cardoso, a tentativa de implantação de relações de dependência atingia outros países da América Latina, como o México e a Argentina, e era resultado de uma “*nova divisão internacional do trabalho*” (Cardoso, 1993b: 64). Tratava-se do que ele denominou de *a internacionalização do mercado*

organizaram uma grande manifestação, com cerca de 200 000 participantes, no Rio de Janeiro, em defesa das chamadas “reformas de base” (reforma agrária, por exemplo). Em São Paulo, os oponentes do governo contrapuseram-se com protestos, realizando então as “Marchas da Família, com Deus, pela Liberdade” e denunciando a instauração da “República Sindicalista” no País. Em 31 de Março do mesmo ano, um Golpe Civil-Militar depôs o Presidente João Goulart e o CGT/as demais organizações populares foram tolhidas de qualquer possibilidade de actuação, seguindo-se a imediata prisão das suas lideranças (Leite, 1996).

Realizando esta exposição empírica, aproximamo-nos dos elementos que nos permitem dar substância às unidades temáticas que estamos a ter em conta como referências para conceptualizar cada período. E então pôr em relevo o que nos leva a apresentar os anos 1945-1964 como um período de *agitação sindical sob impulso populista*.

A *relação do sindicalismo com o Estado* define-se como sendo de uma *insubordinação limitada*. Ou seja, se, por um lado, durante o período, os sindicatos protagonizaram a *agitação sindical*, por outro lado, mesmo considerando-se que em alguns momentos dissonou-se das determinações oficiais, eles terminaram por manter os horizontes da sua actuação circunscritos ao âmbito do projecto político em adopção (inclusivamente, às vezes, manifestando-se abertamente em apoio a ele), principalmente a partir de 1950 com o regresso de Getúlio Vargas. Era o projecto iniciado por Vargas em 1930, intensificado pelo próprio na sua segunda Presidência e aprofundado por João Goulart, isto é, o projecto categorizado academicamente como *populista* (Weffort, 1978; Cardoso, 1993b), com uma feição nacional-desenvolvimentista.

Ao fazer um forte apelo ao nacionalismo, rejeitando ingerências estrangeiras, o populismo brasileiro encontrou nos sindicatos uma importante base de apoio, mesmo naqueles que estavam sob a influência dos comunistas, dado que a táctica destes na altura também apelava ao nacionalismo, à formação de frentes nacionais contra o imperialismo (Leite, 1996). Na medida em que, sendo influenciadas por sectores estrangeiros, as forças liberais foram aumentando a sua oposição ao Estado nacional-desenvolvimentista e defendendo um outro projecto de desenvolvimento – *dependente-associado*, como diz Cardoso (1993b) –, a aliança entre o populismo e o sindicalismo estreitou-se cada vez mais.

(Cardoso & Falento, 1969), “em contraposição à etapa anterior, de uma industrialização substitutiva das importações e controlada pela burguesia e pelo Estado” (Cardoso, 1993b: 64).

E foi assim que, muito embora os sindicatos tenham protagonizado uma elevada *agitação sindical*, esta pode ser traduzida na *relação com o Estado* como sendo de uma *insubordinação limitada*, visto que a mesma foi desenvolvida a partir das próprias bases do Estado Populista. Mesmo que às vezes se tenha destoadado das orientações organizativas oficiais, isto não elimina a *limitação* da *insubordinação*, dado que a *agitação sindical* colocou-se em sintonia com o projecto político do Estado Populista, o que resultou inclusivamente na realização de manifestações públicas em apoio a ele. Eis porquê a *agitação sindical* desenvolve-se sob o impulso populista.

Na decorrência do exposto sobre a *relação do sindicalismo com o Estado*, aferimos a *orientação sindical predominante no período*, e realçamo-la como sendo de *confrontação subordinada*.

Quer dizer, é procedente assinalar que o sindicalismo brasileiro empreendeu activas iniciativas, realizando diversas manifestações em função de reivindicações, denúncias e protestos. O que o fez sair do ambiente de desmobilização e o lançou à arena da defesa de pontos de vista, imprimindo à sua actuação um carácter de disputa, defrontando proposições com as quais estava em desacordo. Nisto está presente uma orientação sindical que, para defender as suas posições, não despreza o embate, a *confrontação*. Todavia, no caso do sindicalismo brasileiro, no período em apreço, tratou-se de uma *confrontação subordinada*.

Isto quer significar que, por ter sido base social para o projecto nacional-desenvolvimentista, tendo uma relação de *insubordinação limitada* diante do Estado, a orientação predominante no seio do sindicalismo nacional desenvolveu uma confrontação que não transpunha os marcos do Estado Populista, e chegou mesmo a ser uma confrontação apoiada por este Estado e em favor dele. Isto é, foi uma confrontação subordinada ao projecto político do Estado Populista.

Quanto ao conceito de *trabalho*, no quadro da radicalização nacional-populista, manteve-se a noção do período anterior e, como consequência de tal radicalização, se redireccionou o rumo do desenvolvimento a ser assegurado. Ou seja, o trabalho foi concebido como *recurso a ser valorizado para assegurar um “desenvolvimento nacional independente”*.

Se no período 1930-1945, Getúlio Vargas, gerindo o *Estado-Compromisso*, apostou intensamente na conciliação entre os segmentos sociais, para lançar o País nos trilhos da industrialização, procurando viabilizar assim um “desenvolvimento harmonioso”, na fase

subsequente, o Estado Populista, perdendo o apoio das forças liberais sintonizadas com os sectores estrangeiros, pendeu acentuadamente para o nacionalismo e dessa forma assumiu a defesa de um *desenvolvimento nacional independente*. Isto é, com apelos à soberania, assumia-se uma noção de desenvolvimento fundada sobre a necessidade de manter a independência nacional diante do capital forâneo⁵¹. E a isto estava pressuposta uma compreensão de *trabalho* realçada em favor do *desenvolvimento independente* do País, num quadro em que, tendo esta proclamação encontrado no sindicalismo um forte aliado, este assumia a noção de *trabalho* pressuposta nas proclamações governamentais.

2.1.3 – O Período 1964-1980: intensa repressão

Após o Golpe de Estado de 1964, o Governo, tendo na Presidência da República o General Humberto Castelo Branco⁵², além de exigir o fiel cumprimento dos velhos dispositivos constitucionais da *Era Vargas* – que, mesmo sendo relevados durante o apogeu nacional-populista, continuavam instituídos -, encarregou-se de definir novas directrizes para o movimento sindical. **“Os pareceres de Roberto Campos, então Ministro do Planejamento, indicam a necessidade de se acabar com a participação dos trabalhadores nas decisões políticas em geral”** (Leite, 1996: 53).

Uma Lei de Junho de 1964 (Lei 4.330) veio proibir terminantemente o direito de greve, estabelecendo ao mesmo tempo que a fixação dos índices de reajustes salariais passariam a ser prerrogativa absoluta do Estado, pondo fim assim ao processo de negociação entre trabalhadores e patrões. Os sindicatos passavam a ter funções *meramente assistenciais*, prestando serviços aos seus associados, além de se constituírem em *instrumentos estatais* de sustentação do regime. Naquilo que é mais uma das evidências do rompimento com a noção de *desenvolvimento independente*, foi reformulada a Lei de Remessa de Lucros, concedendo ao capital externo uma série de condições vantajosas para que os lucros obtidos no Brasil pelas multinacionais fossem enviados para o estrangeiro.

⁵¹ - Mesmo com empresas multinacionais se instaurando em território nacional.

⁵² - A partir de então, até 1985, os presidentes foram todos militares (generais), sendo, formalmente, “eleitos” por um Congresso controlado pelo governo.

Sob estas condições, ao final da Presidência de Castelo Branco/início da de Costa Silva, e sobretudo na de Garrastazu Médici, desenvolveu-se o que historiadores económicos e analistas políticos nacionais/estrangeiros convencionaram chamar de “o milagre brasileiro”. Isto é, houve um *“boom (...) durante o qual a expansão económica teve uma média altíssima de 10,9%. (...) O Brasil tornou-se um produtor (e exportador) importante de laranja (havia um produtor brasileiro com mais laranjais que o estado da Flórida). Outra cultura praticamente nova foi a soja. O País tornou-se rapidamente o segundo maior exportador mundial desse grão (atrás dos EUA) e um importante fornecedor para o Japão”* (Skidmore, 1998: 249-250).

Este *boom* foi impulsionado pela política de crédito fácil do governo, que, sem uma concepção estratégica da integração nacional, contribuiu para uma industrialização desigual do País. Também foi alimentado pela política pouco transparente de empréstimos externos, com indícios de que interesses privados se sobrepujassem aos interesses públicos. E, fundamentalmente, tal *boom* só foi possível graças a existência de um Estado autoritário que, impedindo reivindicações/protestos sociais, comprimiu os salários, pelo que o dito “milagre brasileiro” esteve longe de ser um milagre para toda a população.

Em 1967, mesmo diante das adversidades da conjuntura, tentou-se desenvolver alguma articulação sindical. Foi uma iniciativa aliás que congregou de sindicalistas aliados ao Ministério do Trabalho/Governo a sindicalistas autónomos, isto é, à esquerda. Daí surgiu o Movimento Intersindical Antiarrocho (MIA), ou seja, uma organização que tinha como objectivo evitar a compressão salarial, mas mantendo o cuidado de que as suas acções não extrapolassem os limites estabelecidos pelo Ministério do Trabalho⁵³. Restrito basicamente ao universo metalúrgico, era composto pelo Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, Santo André, Guarulhos, Campinas e Osasco – organizações estas situadas todas no estado de São Paulo.

Em 1968, tentando se constituir numa espécie de *vanguarda de sindicalismo autónomo* – e sem avaliar adequadamente o quadro político -, o Sindicato dos Metalúrgicos de

⁵³ - No MIA, quem destoava dessa perspectiva era o Sindicato dos Metalúrgicos de Osasco, através do seu Presidente, José Ibrahim, que defendia uma organização sindical autónoma, devendo esta se traduzir na fundação de uma central sindical. Enfatizava ainda que só através de greves a política salarial do governo seria rompida (Antunes, 1979).

Osasco decidiu-se pela mobilização, desafiando a Ditadura, na esperança de ser acompanhado em todo o País por manifestações de massa, gerando uma situação insurrecional.

Dessa forma, no 1º de Maio, **“o palanque em que estavam os dirigentes do Movimento Sindical Antiarrocho (MIA) e o governador de São Paulo, na Praça da Sé, é apedrejado; do outro lado da trincheira, na Praça, encontrava-se a liderança do Sindicato dos Metalúrgicos de Osasco”** (Leite, 1996: 56). Em Julho, iniciou uma greve acompanhada da ocupação das fábricas, e então a cidade de Osasco passou a ser o centro das atenções da Ditadura. No segundo dia da paralisação, **“o Ministério do Trabalho declarou a [sua] ilegalidade (...). Houve ainda a presença das forças militares que passaram a controlar todas as saídas da cidade, além de efectivarem o cerco e a invasão das fábricas. No seu quarto dia, os operários retornaram ao trabalho”** (Antunes, 1979: 79-80).

Algum tempo depois, ao analisar a greve numa entrevista, José Ibrahim - na altura da mesma, Presidente do Sindicato - reconheceu o equívoco da avaliação que levou a sua deflagração, afirmando que se tinha partido da análise segundo a qual o Governo estava em crise, não tinha saída, e que era necessário aguçar o conflito, transformando a crise política em crise militar. E então acentua: **“Daí a nossa concepção insurrecional de greve. O objectivo era levar a massa, através de uma radicalização crescente, a um conflito com as forças da repressão. Foi essa a concepção que nos guiou quando, em Julho de 1968, decidimos desencadear a greve”** (In Antunes, 1979: 79).

Essa perspectiva insurrecional não era apanágio do Sindicato dos Metalúrgicos de Osasco. Ela está relacionada directamente, podendo mesmo ser consequência, com o que se passava no seio da esquerda clandestina. Na clandestinidade, a esquerda vivia um período de intensas discussões e rupturas, **“originando pequenas organizações, muitas optando pela luta armada. No caso do Partido Comunista, as divergências sobre a União Soviética (depois da morte de Estaline) fizeram com que o Partido se dividisse antes mesmo do Golpe, passando a existir o PCB e o PC do B”** (Leite, 1996: 56). Sem a pretensão de esboçar um inventário da vida clandestina da esquerda brasileira neste período – o que aliás não é uma tarefa fácil, haja vista **“ainda existirem feridas que não foram cicatrizadas”** -, mas tendo em

conta a relevância de uma incursão (rápida) na mesma para que se entenda fenómenos como a greve de Osasco, focamo-la⁵⁴.

A esquerda brasileira de inspiração marxista, na sequência das cisões, esteve organizada em vários agrupamentos, com orientações diversas⁵⁵. Exemplos deles, que assumiram a luta armada, foram a Aliança Libertadora Nacional (ALN), a Vanguarda Armada Revolucionária-Palmares (VAR-Palmares) e o Comando de Libertação Nacional (COLINA)⁵⁶. Em muitos casos, os grupos eram constituídos por militantes oriundos do movimento estudantil que, situados no âmbito do marxismo, se dividiam, por exemplo, entre trotskistas, leninistas, maoístas e guevaristas⁵⁷.

⁵⁴ - Um balanço, como *trabalho de investigação*, da vida clandestina da esquerda brasileira, incorporando informações pós-1985 – úteis para a interpretação de factos do passado e compreensão de posicionamentos no presente -, está por ser feito. Do que se tem produzido, um texto pertinente é o *História das Tendências no Brasil: Origens e Cisões*, de Ozai (1988); bem como o *Combate nas Trevas. A Esquerda Brasileira, das Ilusões Perdidas à Luta Armada*, de Gorender (1987).

⁵⁵ - Durante a Ditadura, existiu uma “oposição consentida”, representada pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB), congregando a “oposição liberal”. Com outras denominações, alguns dos grupos da esquerda de inspiração marxista do período da Ditadura ainda continuam a existir actualmente, seja em partidos minúsculos (por exemplo, o Partido da Causa Operária -PCO), em outros com alguma expressão (como é o caso do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados – PSTU) ou ainda dentro do Partido dos Trabalhadores (PT), como tendências, como se verifica com a *Democracia Socialista* e *O Trabalho*. Também no PT, há o caso de pessoas que integraram a esquerda clandestina e nos dias actuais assumem apenas a opção programática do Partido (exemplos: Tarso Genro e José Genuíno).

⁵⁶ - Dos dois PCs, foi o PC do B quem assumiu a luta armada. Há que se registar também que, entre os agrupamentos, existiam os nacionalistas, bem como católicos que tinham evoluído para o marxismo. O posicionamento destes resultava da influência da *Teologia da Libertação*, corrente que emergiu no interior da Igreja Católica tendo uma significativa contribuição dos teólogos brasileiros Leonardo Boff e Frei Beto. Contrariando o Vaticano, a *Teologia da Libertação* apela aos cristãos para que – ao “invés de apenas rezar” – se empenhem na resolução das questões sociais. Um pequeno livro escrito por Frei Beto sob o título *Cristianismo & Marxismo*, pode ser tido como um reflexo da forma do empenhamento político da *Teologia da Libertação* (Beto, 1986).

⁵⁷ - Eis alguns outros grupos/organizações que existiram durante a Ditadura: Ação Popular (AP), Comité de Ligação dos Trotskistas Brasileiros (CLTB), Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8), Liga Comunista Internacionalista (LCI), Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR), Partido Revolucionário Comunista (PRC), Força Armada de Libertação Nacional (FALN), Frente Revolucionária Popular (FRP), Fracção Bolchevique (FB), Fracção Bolchevique da Política Operária (FB-PO), Fracção Bolchevique Trotskista (FBT), Fracção Leninista pela Reconstrução do Partido (FLRP), Fracção Leninista Trotskista (FLT), Fracção Operária Trotskista (FOT), Grupo Independência ou Morte (GIM), Liga Operária e Camponesa (LOC), Movimento Comunista Internacionalista (MCI), Movimento pela Emancipação do Proletariado (MEP), Movimento Revolucionário de Libertação Nacional (MORELN), Organização Comunista Democracia Proletária (OCDP), Organização Comunista do Sul (OCS), Organização Marxista Brasileira (OMB), Organização Revolucionária Marxista – Democracia Socialista (ORM-DS), Colectivo Gregório Bezerra (CGB), Partido Operário Revolucionário Trotskista (PORT), Política Operária (POLOP), O Trabalho pela Quarta Internacional (OT-QI), Vanguarda Socialista (VS), Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), Vertente Socialista (VERSO).

A ALN, sob a liderança de Carlos Marighela, foi um agrupamento que tentou aplicar a estratégia da Revolução Cubana de guerra rural de guerrilhas às cidades. Sua tese era de que um grupo estreitamente organizado poderia derrubar a Ditadura por meio do combate urbano. A tentativa de guerrilha urbana, todavia, revelou-se um fracasso.

Ainda nas cidades, a esquerda clandestina recorreu a assaltos a bancos (uma “expropriação dos capitalistas”, como era o entendimento) e sequestros (basicamente de diplomatas estrangeiros). Os primeiros para angariar recursos financeiros e os últimos para utilizar os sequestrados na troca por prisioneiros políticos. Os sequestros começaram com o do embaixador dos EUA, Charles Burke Elbrick, seguindo-se com diplomatas da Alemanha, da Suíça e do Japão. Em todos os casos, os guerrilheiros conseguiram a libertação de prisioneiros políticos.

A tentativa de guerrilha rural teve um início promissor, e ocorreu na região do Araguaia, na Bacia Amazônica, sob a direção do PC do B, naquilo que ficou conhecido como a *Guerrilha do Araguaia*. Foram recrutados militantes cuidadosamente – no movimento estudantil, por exemplo – para serem infiltrados numa área camponesa, aí trabalharem na agricultura e assim estabelecerem relações com a comunidade, conquistando o seu apoio. Era algo que exigia um intenso trabalho, dada a necessidade de conciliar tais tarefas com o treinamento para a guerrilha. O que talvez expliquei o reduzido número de guerrilheiros inicialmente recrutados: 69. O grupo ganhou a simpatia/solidariedade dos habitantes locais. Nos confrontos, a primeira força de soldados do Exército foi rechaçada pelos guerrilheiros. O Exército retirou-se então para dar lugar a um corpo de elite treinado de 10 000 homens que, apesar da imensa superioridade numérica, levou cerca de dois anos para pôr fim ao conflito, matando/capturando os 69 guerrilheiros⁵⁸.

Portanto, retomando o foco da nossa abordagem, aquela *ousadia insurrecional* do Sindicato dos Metalúrgicos de Osasco faz parte do espírito que, na época, orientava a esquerda clandestina brasileira. A *intensa repressão*, no entanto, não só aniquilou a oposição armada como também impediu as manifestações - mesmo que apenas em torno de reivindicações

⁵⁸ - Foram alguns dos guerrilheiros assassinados: Antônio Carlos Monteiro Teixeira, Osvaldo Orlando da Costa, Dermeval da Silva Pereira, Dnaelza Soares Santana Coqueiro, Dinalva Oliveira Teixeira, José Lima Piauhy Dourado, Nelson Lima Piauhy Dourado, Rosalindo Sousa, Uirassu de Assis Batista, Vandick Reidner Coqueiro.

salariais - da “vanguarda sindicalista autónoma”, impondo um sindicalismo assistencial e configurado como instrumento estatal de manutenção do regime.

Nessa conjuntura, como se pode constatar, a *relação do sindicalismo com o Estado* foi de *bloqueamento repressivo*, marcada pela repressão directa, com o uso da força, atentando-se mesmo contra a própria vida de sindicalistas⁵⁹. Foi dessa forma que se manteve o controlo do movimento sindical. As vozes dissidentes foram silenciadas e se estimulou a ascensão de lideranças comprometidas com o regime, que colocassem os sindicatos ao serviço do projecto político-económico deste.

E este projecto político-económico, como já assinalamos, significou um redimensionamento do que até então estava em curso, realizando-se uma inflexão em direcção a um modelo de desenvolvimento associado, ou dependente-associado, sem que, no entanto, tenha sido desprovido de dinamismo. Neste sentido, não estamos senão de acordo com Cardoso, quando ele, numa análise sobre o período e o mencionado modelo, afirma que:

“O padrão de desenvolvimento dependente-associado não é desprovido de dinamismo, não está baseado na ruralização com prejuízo da industrialização, nem leva a intensificação de uma simples relação entre países exportadores de matérias-primas e importadores de produtos manufaturados. Ao contrário, a característica da relação de dependência que está sendo implantada em países como o Brasil, a Argentina ou o México é o de que ela se baseia numa *nova divisão internacional do trabalho*, pela qual parte do sistema industrial dos países hegemónicos é transferida, sob controle das corporações internacionais, para as economias que [não sendo centrais] lograram alcançar previamente certo avanço no desenvolvimento industrial” (Cardoso, 1993: 64).

E continuamos a o acompanhar quando ele realça que não existe choque entre o objectivo definido para as Forças Armadas (fortalecer o Estado e garantir a “segurança nacional”) e o estilo de desenvolvimento adoptado, cabendo dentro deste esquema **“inclusivamente pressões nacionalistas. À condição de que se mantenha o carácter associado do desenvolvimento e que dentro dele caiba um Estado forte”** (Ibidem: 79). Ou seja, a partir de 1964, **“o modelo adoptado é, portanto, de dominação autocrática, sob**

⁵⁹ - Referindo a expressão que é utilizada para designar os oposicionistas que perderam a vida durante a Ditadura Militar, lideranças sindicais foram “desaparecidas” no período.

controle burocrático-militar e está assentado em bases economicamente dinâmicas” (Ibidem: 79). A partir deste quadro, difundiu-se um entendimento bastante sublinhado por boa parte dos partidários (civis e militares) da Ditadura: “(...) **A crença de que existe uma relação estreita entre desenvolvimento económico e autoritarismo e de que este é condição daquele**” (Ibidem: 79).

Por dessa maneira ser, a tecnocracia civil-militar não poderia fomentar outro tipo de relação entre o sindicalismo e o Estado que não o de *bloqueamento repressivo*. Tratava-se de enquadrar os sindicatos conforme a matriz do modelo em implementação, o que supunha que eles, mais do que pára-choques para os conflitos sociais – como o papel que lhes fora atribuído pelo primeiro Ministro do Trabalho de Vargas -, deveriam ter uma actuação extremamente funcional ao aparelho de Estado, devendo desenvolver – ao invés de mobilizações/protestos - acções de carácter exclusivamente assistenciais junto aos seus associados, como a colocação ao dispor dos mesmos de consultórios médicos, de clubes recreativos, etc. Quer dizer, eles foram concebidos como uma esfera fundamental na estrutura estatal para se garantir o ambiente de “paz social” necessário à adopção do *modelo de desenvolvimento dependente-associado*.

Disso podemos inferir a natureza da *orientação sindical* do período, definindo-a como *assistencial-estatista*. Ela foi *assistencial* porque, ao invés de ter em conta os aspectos que são próprios da actuação sindical (mobilização em torno de salários, contestação, protesto, etc.), centrou-se com exclusividade na prestação de serviços assistenciais aos seus sócios. E foi *estatista* em virtude de dois factores: Por levar os sindicatos ao desempenho de iniciativas que são atributos do Estado (a exemplo de assistência médica); porém, não é este o factor decisivo (pois, antes, isto já era algo presente, o que parece acontecer é uma intensificação), mas o facto de os sindicatos se terem tornando extremamente funcionais ao aparelho de Estado, isto é, se terem constituído em instrumentos que, assegurando o ambiente de “paz social”, criaram condições – servindo portanto de base – para que fosse implementado o modelo político-económico das forças promotoras do Golpe de Estado de 1964.

Como consequência disso, o sindicalismo assimila uma noção de *trabalho* que está pressuposta na forma como a tecnocracia concebe o desenvolvimento, sendo este depurando das implicações da radicalização nacional-populista do período 1945-1964 e indo além do que estava implícito no apelo ao “progresso harmonioso” da *Era Vargas* (a tentativa

de conciliar interesses). Ou seja, o trabalho é entendido como *recurso que promove a prosperidade*. Note-se que aqui já não se busca a *conciliação social*, pois ela já está feita pelo Estado, e se os trabalhadores ainda não tinham alcançado os benefícios que era suposto alcançarem, isto era apenas uma questão de tempo. Não foi por outra razão que um Ministro da área económica da altura (Delfim Neto) desenvolveu a “teoria do bolo”: Diante da compressão dos salários (num tempo em que, paradoxalmente, em nível internacional, era louvado o dito “milagre brasileiro”), informa-se que os trabalhadores deveriam esperar “o bolo crescer”, para então, após isto, terem acesso às suas fatias (Leite, 1996).

Quer dizer, o conceito predominante de *trabalho* eleva a primeiro plano a necessidade de serem desenvolvidos todos os esforços para se *promover a prosperidade do País*, num processo em que os conflitos sociais/trabalhistas já não desencadeiam acções prioritárias/específicas para encetar a conciliação, dado que a montagem geral do Estado autoritário já se encarregou disso, tendo inclusivamente incorporado funcionalmente os sindicatos em seu aparato estrutural, para assim levar a cabo a implementação do modelo de desenvolvimento *dependente-associado*. Dessa forma, o sindicalismo assimilou (ou foi levado a assimilar) uma noção de *trabalho* que, tendo como núcleo a ideia de *prosperidade do país*⁶⁰, deixava o Governo à vontade para pedir aos trabalhadores que esperassem “o bolo crescer”.

2.1.4 – O Período 1980-dias actuais: ascensão de um Novo Sindicalismo e o surgimento dos seus impasses

Sucedendo a Garrastazu Médici na Presidência, Ernesto Geisel (1974-1979) geriu um governo que, em seus últimos anos, já não podia ficar indiferente à senilidade do autoritarismo, e, mesmo que alguns sectores das Forças Armadas (a dita “linha dura”) exigissem a manutenção (e até o aprofundamento) do carácter autoritário do regime, ele foi obrigado a fazer concessões. Onde seguiu-se, por exemplo, uma amnistia permitindo que todos os oposicionistas exilados regressassem ao Brasil. Dessa maneira, o Presidente Geisel

⁶⁰ - Foi paradigmático disso a instituição de concursos pelo Governo e pelo empresariado com o fito de escolher/apontar “trabalhadores exemplares”, atribuindo-lhes prémios e os apresentados como referências a serem seguidas, para o “bem do Brasil”. Serve como evidência empírica representativa de tais iniciativas a escolha anual do chamado “operário padrão”.

acitava em direcção a uma transição que ele próprio qualificou como “lenta, gradual e segura”⁶¹ (Skidmore, 1998: 259).

Ao termino da sua Presidência, contudo, as manifestações da sociedade exigindo o fim imediato da Ditadura emergiam de forma acelerada, e mobilizações públicas desafiavam o Estado repressor. Além do movimento sindical, surgiam uma série de movimentos sociais que, por suas reivindicações e dinâmicas, podem ser enquadrados como *Novos Movimentos Sociais*, com pleitos materialistas e pós-materialistas. Como sublinhou o sociólogo Emir Sader, *novos personagens entravam em cena* (Sader, 1988).

Um facto significativo é que o próprio sindicalismo que começa a brotar é de *tipo diferente* do sindicalismo dos períodos anteriores, ou seja, daquele velho sindicalismo – e velho movimento social – que tinha a classe operária como protagonista central, pois também estava a despontar, rompendo o mero associativismo assistencialista, o sindicalismo dos professores e dos bancários, por exemplo. O sindicalismo de *tipo diferente* resultava da união de três segmentos: de marxistas oriundos das organizações clandestinas (e críticos dos dois Partidos Comunistas); dos partidários da Teologia da Libertação; e de sindicalistas independentes. Da união destes três segmentos, surge “**uma avaliação do sindicalismo brasileiro anterior a 1964, bem como uma proposta nova**” (Leite, 1996: 54). O reflexo dessa iniciativa, pode ser constatado nas palavras da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo, quando se afirma que:

“Após 1964, está começando historicamente a 2ª etapa do sindicalismo brasileiro. Não mais o sindicalismo dos tempos de Getúlio ou de Jango [João Goulart], baseado na confiança e expectativa do governo. Hoje está nascendo um novo sindicalismo: Sem esperança no governo e sem meios-termos com os patrões. Sindicalismo que vê claro à sua frente o centro do problema: O problema político e a postura da luta de classes. Esse sindicalismo está nascendo, lentamente, das várias décadas de experiências da classe operária e do movimento sindical. A lição mais importante é a seguinte: O sindicalismo novo, verdadeiro, tem que nascer de baixo para cima; da fábrica até à

⁶¹ - No seio das Forças Armadas, registou-se uma acentuada divisão entre os militares moderados e os da “linha dura”, com os primeiros colocando-se ao lado da abertura política e os últimos rejeitando-a. O General Golbery do Couto e Silva era o articulador dos moderados, buscando inclusivamente, num jogo de avanços e recuos, diálogo com a oposição civil. A “linha dura” não ficou indiferente e, nos anos 1980 – já na Presidência do General João Baptista Figueiredo –, ensaiou alguns actos terroristas, um dos quais, não sendo concretizado, vitimou os próprios militares empenhados em sua execução. Tratou-se da tentativa de se colocar uma bomba num local conhecido como Rio Centro, no Rio de Janeiro, onde seriam realizadas as actividades do Primeiro de Maio. A bomba explodiu na posse dos militares que a transportavam.

organização das várias fábricas em organização de classe: O Sindicato. Precisa ser afirmada a ideia de que o Sindicato é os trabalhadores organizados nas secções, nas fábricas, reunidos com outros trabalhadores para planejar lutas. O Sindicato não pode mais seguir a linha populista. São as massas trabalhadoras que têm de acordar. A tarefa da direcção é organizar, animar, sugerir, politizar. E nada adianta forçar a massa a queimar etapas e marchar com passo maior do que suas próprias pernas⁶². Tarefa dura e lenta, mas profunda e duradoura” (Giannotti, 1988: 68).

Quer dizer, estava a nascer aquilo que foi definido como sendo um *Novo Sindicalismo* (Leite, 1996, 1998, 1999; Antunes, 1991, 1992), fazendo uma crítica às experiências passadas e rejeitando as “precipitações vanguardistas” – como aquela encetada pelo Sindicato dos Metalúrgicos de Osasco -, mas que, ao mesmo tempo, apregoando a intervenção dos trabalhadores, assumia uma *dimensão política* - própria de um sindicalismo autónomo – que extrapolava a esfera das meras reivindicações corporativas. Isto é, o *Novo Sindicalismo* assumia-se como um sindicalismo de *combatividade sindical* (Leite, 1996).

Em fins de 1977/início de 1978, informações – a princípio, ocultadas – indicavam que o Governo tinha manipulado, através de fórmulas matemáticas, os percentuais de reajuste dos salários, reduzindo o valor real dos mesmos em 30% (Leite, 1996). Diante disso, no estado de São Paulo – nomeadamente na região conhecida como ABC paulista -, os trabalhadores iniciaram um intenso processo de mobilização, envolvendo milhares de metalúrgicos. Neste processo, emergiu a liderança de Luís Inácio Lula da Silva, o Lula, que, presidindo o Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo, tornar-se-ia um símbolo do *novo sindicalismo*⁶³.

⁶² - Tal posição representa uma crítica ao esquerdismo, às atitudes extremo-vanguardistas, sem apoio em base social.

⁶³ - Sem vinculação com a esquerda tradicional, Lula contribuiu significativamente para que o País regressasse à democracia. Primeiramente, através do sindicalismo, onde, com grandes manifestações, obrigou o governo a ceder e negociar com os sindicatos; depois, como personalidade política, sendo um dos principais responsáveis pela fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) e a sua liderança mais popular. De ressaltar, entre outras coisas, o papel de Lula e do PT como um todo na *Campanha das Directas Já* – que reivindicava a eleição do Presidente da República pelo voto popular – e na Assembleia Nacional Constituinte, que elaborou a nova Constituição brasileira após o fim da Ditadura. Um interessante texto sobre Lula, embora bastante desactualizado, é o *Lula, O Metalúrgico: Anatomia de uma Liderança*, de Borel (1986). [Como é dinâmica e incessante a mutação da realidade! Partes da nossa abordagem foram escritas em momentos imediatamente anteriores a transformações de cenários/de conjunturas. Assim, fizemos correcções/adicionamos novos elementos, mas mantendo o espírito da temporalidade da escrita – até porque a Tese tem uma periodização delimitada (a década de 1990). Cabe aqui, portanto, realçar que o antigo líder da “Rebelde República Operária de São Bernardo do Campo”, após três tentativas sem êxito, agora tornou-se Presidente da República Federativa do Brasil].

Sobre tal vaga grevista, é o próprio Lula quem afirma que **“o arrocho salarial fez com que a classe trabalhadora brasileira, após muitos anos de repressão, fizesse o que qualquer classe trabalhadora do mundo faria: Negar sua força de trabalho às empresas. Era a única forma que os operários tinham de recuperar o padrão salarial, ou melhor, entrar no caminho da recuperação”** (In: Antunes, 1979: 83).

As greves sucederam-se nos anos de 1979 e 1980, e, numa radicalização do confronto, o governo reagiu decretando intervenção nos sindicatos grevistas, cassando o mandato dos seus directores, bem como determinando a prisão de lideranças. Todavia:

“Os directores cassados continuaram sendo os verdadeiros líderes do amplo movimento grevista de massas. Souberam conduzi-lo com justeza e maturidade necessárias e condizentes com o grau de desenvolvimento da consciência operária. Realizaram-se dezenas de assembleias populares com 100 000 operários, coisa inédita na história das lutas operárias no Brasil. (...) E Lula consolidava sua liderança, contando agora com a solidariedade dos sindicatos de todo o País” (Ibidem: 85-86).

A *intensa repressão*, portanto, já não tinha os efeitos de dantes. E, diante disso, o Governo foi obrigado a ceder. A vaga grevista fez “letra morta” da legislação sindical repressiva, rompendo na prática a Lei Anti-greve e iniciando uma actuação que visava, no limite, romper com a estrutura sindical atrelada ao Estado, delineando um novo quadro.

O início dos anos 1980 marca, portanto, a delimitação de um novo período do sindicalismo brasileiro, verificando-se a ascensão de um *Novo Sindicalismo* que, rejeitando os padrões de actuação anteriores, tem base operária, mas não atribui à classe operária o monopólio das suas perspectivas⁶⁴. Ele nasce como um sindicalismo de massas, onde os líderes – diferente das cúpulas burocráticas – não substituem os *trabalhadores em movimento*, são estes que têm um papel activo na definição dos rumos a serem seguidos pelos sindicatos. Além do enfoque nas questões que são próprias da intervenção sindical, o *Novo Sindicalismo* também procura, apresentando-se como uma espécie de *amplo guarda-chuva*, tomar posição e intervir no que concerne a temas relativos ao quotidiano, a exemplo das questões ecológicas, de género e étnicas. E isto ocorria num momento em que se acentuava internacionalmente o

⁶⁴ - Como bem salienta Ricardo Antunes, o *Novo Sindicalismo*, desde cedo, **“deitou suas raízes em quatro expressivas fatias (...): No operariado industrial, nos trabalhadores rurais, nos funcionários públicos e nos trabalhadores vinculados ao sector de serviços”** (Antunes, 1991: 50).

descenso do *velho sindicalismo*, centrado no movimento operário. Não foi por menos que, tendo isto em conta, bem como os aspectos que caracterizam o *Novo Sindicalismo*, este foi apontado como um exemplo do *Sindicalismo de Movimento Social* (Moody, 1997).

Foi desse modo, e num contexto de esgotamento da Ditadura Militar, que se começou a desenhar uma reconfiguração do sindicalismo brasileiro, onde a esquerda tradicional, tentando conquistar a legalidade, opunha-se ao Novo Sindicalismo⁶⁵. Desta reconfiguração teve-se que:

“Formaram-se dois blocos no interior do movimento sindical: O Bloco da Unidade Sindical (conhecido também como reformista) e o Bloco Autêntico. O Bloco da Unidade Sindical aglutina o PCB, MR-8 e o PC do B. A tónica da intervenção deste agrupamento é uma velha tática do passado: O frentismo, a aliança com o patronato nacional. O Bloco Autêntico é integrado por sindicalistas independentes, esquerdistas divergentes do Bloco da Unidade Sindical e sindicalistas oriundos das oposições sindicais” (Leite, 1996: 58).

Nesse cenário, contrariando às proibições oficiais, a organização sindical se desenvolve e entra na agenda dos sindicalistas a ideia de criação de uma Central Sindical. As divergências, contudo, fizeram surgir duas organizações: Os *novos sindicalistas* do Bloco Autêntico fundaram a Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, e os *antigos sindicalistas* do Bloco da Unidade, aliando com a burocracia sindical do Ministério do Trabalho, criaram a Coordenação Nacional das Classes Trabalhadores (CONCLAT).

No plano estritamente político, o PT, fundado em 1980⁶⁶, deu início a manifestações públicas reivindicando o regresso das eleições directas para a Presidência da

⁶⁵ - A esquerda tradicional (PCB, PC do B e o Movimento Revolucionário 8 de Outubro – MR-8) era uma severa crítica do *novo sindicalismo*, acusando os seus líderes de dividir o movimento sindical e assim terminar por servir à Ditadura, além de, “com a aventura grevista”, pôr em perigo a abertura política que se anunciava. Ela pregava uma *unidade total*, inclusivamente com a burocracia sindical atrelada ao Ministério do Trabalho. As divergências se acentuaram quando se colou na ordem do dia o debate sobre a fundação de uma Central que rompesse à estrutura sindical oficial, e se extremaram mais ainda quando os *novos sindicalistas* empenharam-se na fundação do PT, com o Partido programaticamente assumindo-se como crítico da então União Soviética e dos regimes do Leste europeu.

⁶⁶ - No início dos anos 1980, a Ditadura procedeu a uma reforma de reorganização política, donde surgiram mudanças no contexto partidário. O Partido do governo, a ARENA (Aliança Renovadora Nacional) mudou para PDS (Partido Democrático e Social); a oposição consentida, o MDB (Movimento Democrático Brasileiro) passou a ser Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Abriram-se os caminhos para novos partidos, donde surgiu o PT, o PDT (Partido Democrático Trabalhista) e o PTB (Partido

República, naquilo que foi a *Campanha das Directas*. As manifestações evoluíram para “**um entusiástico movimento com comícios regionais que alcançaram 500 000 pessoas no Rio e 1 milhão em São Paulo**” (Skidmore, 1998: 260). Transformou-se num movimento unificado entre as oposições, sendo o PMDB o Partido mais representativo. Na sequência disso, em 1984, um deputado do PMDB (Dante de Oliveira) tentou aprovar no Congresso uma Lei que restituiria as eleições directas para a Presidência, mas a mesma não foi aprovada - apesar de ter contado com votos até de deputados governistas -, posto que eram necessários dois terços dos congressistas.

Dessa forma, a oposição, tendo à frente o PMDB, optou por fomentar a divisão entre os governistas e fazer uma aliança com os dissidentes, apresentando um candidato comum nas eleições indirectas do Congresso⁶⁷ (que ocorreriam em 1985). A estratégia obteve êxito, com os dissidentes governistas formando um novo partido, o PFL (Partido da Frente Liberal), e a aliança sendo realizada. O PMDB apresentou o candidato a Presidente: Tancredo Neves (o mesmo que nos anos 1960, no processo que objectivava reduzir os poderes de João Goulart, chegou a ser Primeiro-Ministro); e o PFL apresentou o candidato a Vice-Presidente (José Sarney, que até então era o Presidente do Partido governista, o PDS). No Congresso, concorrendo contra o candidato oficial do regime (Paulo Maluf, que ficou praticamente só com o apoio da “linha dura”), Tancredo Neves foi vitorioso⁶⁸, dando início ao que se convencionou chamar, na história do País, de *A Nova República*. Foi dessa maneira que ocorreu a transição da Ditadura Militar para o regime civil no Brasil, num processo bem típico da história política nacional, que, como já frisamos, conforme experiências passadas, se caracteriza por conciliações *pelo alto*.

A partir daí consolidar-se-ia o *Novo Sindicalismo*, mas, ocorrendo isto, o mesmo também deparar-se-ia com alguns impasses.

Trabalhista Brasileiro). Os Partidos Comunistas continuaram na clandestinidade, situação da qual saíram após 1985.

⁶⁷ - Com excepção do PT, que defendeu como estratégia continuar as manifestações em defesa das eleições directas. Os Partidos Comunistas, mesmo na clandestinidade, alinharam com a estratégia defendida pelo PMDB, até porque este chegou a oferecer abrigo a quadros tanto do PCB quanto do PC do B.

⁶⁸ - Entretanto, faleceu antes de tomar posse, sendo substituído pelo Vice-Presidente José Sarney. Este conduziu o País até à realização da primeira eleição directa para Presidente, em 1989, onde foi eleito Fernando Collor de Mello. Deposto este pelo Congresso, seguiu-se novamente um Vice na Presidência (Itamar Franco), numa espécie de transição para um quadro de estabilidade institucional com os dois governos de Fernando Henrique Cardoso.

No imediato pós-1985, as mudanças que se tinham iniciado na reconfiguração do universo sindical prosseguiram. Em 1986, a Coordenação Nacional das Classes Trabalhadoras (CONCLAT) passa a se chamar Central Geral dos Trabalhadores (CGT). Em 1988, essa denominação é alterada para Confederação Geral dos Trabalhadores. **“Em 1989, acontece um racha: No Congresso de Abril/Maio, a ala de Antônio Rogério Magri sai vitoriosa; não aceitando o resultado, a facção liderada por Joaquim dos Santos Andrade (com sectores da esquerda tradicional⁶⁹) realiza outro Congresso, onde “Joaquinzão” é reeleito Presidente da Central Geral dos Trabalhadores. Assim nascem as duas CGTs”** (Leite, 1996: 62). Ainda um outro agrupamento, apesar de inexpressivo, ganhou vida própria: **“A União Sindical Independente (USI), fundada em Brasília, tendo por base o sistema confederacional e a Federação dos Empregados do Comércio de São Paulo”** (Ibidem: 63).

Em fins dos anos 1980/início dos anos 1990, distinguam-se três projectos no campo do *antigo sindicalismo*:

“O centro era composto por sindicalistas oriundos do peleguismo tradicional⁷⁰, mas que buscavam modernizar-se (em nível partidário, em sua maioria, simpatizantes do PMDB) e, para tanto, contavam com uma sólida aliança com sectores da esquerda tradicional, em especial do PCB e do MR-8. À esquerda desenvolvia-se a Corrente Sindical Classista, vinculada ao PC do B. E à direita, com muita desenvoltura, e ganhando cada vez mais espaço, a aliança entre Antônio Rogério Magri, influenciado pela direita sindical norte-americana, e o então recém dissidente do PCB, Luís Antônio de Medeiros, que, curiosamente, foi levado ao Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo para, garantindo a acção do PCB, derrotar o peleguismo mais atrasado. Medeiros, por fim, numa acção lenta, mas precisa, derrotou tanto Joaquim dos Santos de Andrade quanto o próprio PCB, com o qual viria a romper” (Antunes, 1991: 61-62).

Na evolução destes acontecimentos, um novo quadro sindical não demorou a se definir. Foi assim que, pela esquerda, os militantes do PC do B e parcelas significativas dos do PCB, fazendo autocrítica⁷¹, aderiram à CUT; ao centro, entre as duas CGTs, ficou a burocracia

⁶⁹ - Os Partidos Comunistas, por exemplo.

⁷⁰ - Isto é, ligados ao Ministério do Trabalho.

⁷¹ - Tal fenómeno não era estranho às mudanças que já se anunciavam internamente no PCB. Após a queda do Muro de Berlim e dos acontecimentos que se sucederam, o seu Comité Central, contra a vontade de

sindical tradicional; e à direita, o ex-militante do PCB Luís Antônio de Medeiros, com o apoio do empresariado (e do Governo do Presidente Fernando Collor de Mello), funda, em 1991, uma nova Central: A Força Sindical (Leite, 1999). E, na segunda metade dos anos 1990, é criada a pouco expressiva Social Democracia Sindical.

É nesta reconfiguração do quadro sindical brasileiro que se consolida o *Novo Sindicalismo*. A CUT, sua representante, disputando espaços nos anos 1990 fundamentalmente com a Força Sindical⁷², tornou-se a maior Central do país; mas, além disso, há de se registar que militantes que emergiram como lideranças do *Novo Sindicalismo*, passando à actuação partidária, tornaram-se destacados líderes políticos. Neste sentido, Lula é o caso referencial.

Todavia, a CUT, assim como o PT, é o resultado da soma de uma variedade de correntes com orientações político-ideológicas distintas – de marxistas (também com origens diversas), passando por social-democratas aos cristãos militantes da Teologia da Libertação –, donde resulta que as duas organizações não têm uma orientação claramente definida, sendo esta formulada a partir das disputas/conciliações entre as diversas facções. **“Retractando essa situação, existem no interior da CUT dois grandes blocos, com orientações programáticas e ideológicas distintas. Por outro lado, esses blocos, internamente, não são homogêneos, apresentando divisões e subdivisões”** (Leite, 1998: 40).

Isso, no entanto, não tem impedido o sector que dirige a CUT, numa espécie de *hegemonia inconsistente* – posto que é conquistada de “maneira frágil” –, de avançar com

alguns sectores – como, por exemplo, o advogado pernambucano Paulo Cavalcanti –, levou a cabo uma reorganização partidária que incluiu a mudança de nome do Partido, com o mesmo passando a se chamar PPS (Partido Popular Socialista). Os sectores que se opuseram à mudança envolveram-se numa disputa jurídica com a direcção do PPS – representada sobretudo por Roberto Freyre – para que a sigla PCB não fosse extinta e eles, constituindo uma organização partidária, pudessem a utilizar, no que seria a manutenção/continuidade do Partido Comunista Brasileiro. Obtiveram êxito.

⁷² - A CUT e a Força Sindical são, em termos de organizações de representação nacional, nos anos 1990, as duas principais centrais brasileiras, congregando uma diversidade de sindicatos e mantendo uma disputa bipolarizada pela ampliação das suas respectivas bases de representação. O que não significa a inexistência de intervenção de outras organizações menos expressivas, incluindo-se aí, por exemplo as duas CGTs. A Força Sindical situa-se num âmbito programático do que os seus mentores denominam de “sindicalismo de resultados”, onde evita-se a politização dos debates, mas, ao mesmo tempo, ela diferencia-se da tradicional burocracia sindical brasileira, que, conciliando, se manteve atrelada ao Estado. Ela supera esta perspectiva, assimilando o horizonte ideológico das mudanças políticas contemporâneas. Pelo que a Força Sindical tem sido caracterizada **“como sendo uma nova direita no movimento sindical. Ela opera, a nível sindical, uma espécie de mescla entre o neoliberalismo – onde predomina – mantendo pontos de contacto com a direita da social-democracia”** (Antunes, 1991: 66). Uma exposição dos vínculos entre a Força Sindical e o neoliberalismo está em *Os Mercadores de Ilusões: Análise Crítica do Sindicalismo de Resultados* (Duarte, 1988).

propostas que, sob alguns aspectos, não se diferenciam muito das defendidas pela Força Sindical⁷³, gerando polémica no interior da Central. Além do mais, parece existir um movimento burocrático ascendente na CUT que a entrava na tarefa de continuar exercitando com todo o vigor um atributo que fez com que ela se consolidasse: A ruptura com o corporativismo.

Como consequência de tal situação, a Central tem tido dificuldades em esboçar uma perspectiva programática unificada e estratégica que a oriente na conjuntura actual - que cada vez mais desafia a capacidade de actuação dos sindicatos -, e assim delinear um quadro de referência de suas concepções⁷⁴. Fundamentalmente: **“A limitação vivenciada pela CUT diz respeito (...) às dificuldades de articulação, de mediação, entre as ações contingenciais, imediatas, e as ações mais gerais, mais abrangentes, que remetem ao universo das formas de relação e entendimento do poder”** (Antunes, 1991: 52). Eis os impasses perante os quais o Novo Sindicalismo se encontra.

Como expressão hegemónica no universo sindical brasileiro, o Novo Sindicalismo operou uma profunda ruptura com as formas de actuação dos sindicatos nacionais nos períodos precedentes. Facto este que fica bem evidenciado quando se tem conta as unidades temáticas da periodização que estamos a formular.

O tipo de *relação* que o Novo Sindicalismo mantém com o Estado é de *independência*. Aliás, ele nasce em confronto com o Estado, fazendo letra morta das normas oficiais para a organização sindical, e – aqui está um dado fundamental – mesmo após o fim da Ditadura, com o regime militar-autoritário sendo substituído pelo civil-liberal-democrático, o Novo Sindicalismo não só mantém a sua independência como também (*destoando da unanimidade política*) denuncia a chamada *Nova República* como um pacto celebrado dentro do próprio *status quo* que pressupôs, por exemplo, a derrota da campanha em favor das eleições directas para a Presidência da República. Isto é, um pacto que obstou efectivas transformações estruturais na sociedade brasileira.

⁷³ - Como, por conta da atenção ao “realismo”, a limitação das suas posições/reivindicações a questões imediatas, inaugurando algo que, fazendo um paralelo com a Força Sindical, talvez se possa conceber como algo semelhante a *um outro tipo de sindicalismo de resultados*.

⁷⁴ - No entanto, isso não significa que a CUT se tenha deslocado da matriz do *Sindicalismo de Movimento Social*, e o seu empenho em prol do Fórum Social Mundial é uma evidência nesse sentido.

De modo sucinto, esta postura independente do Novo Sindicalismo em relação ao Estado (e não só) apareceu expressa da seguinte forma nas palavras de um Presidente da CUT, ao falar a uma revista sobre a caracterização da Central: **“Defendo o sindicato independente dos credos religiosos, dos partidos políticos, do governo e do regime, seja lá qual for”** (Meneguelli, 1989: 34). O dirigente apenas expressa o que está nos Estatutos da própria entidade, onde se afirma que a CUT defende que os trabalhadores se organizem com total independência frente ao Estado e aos partidos políticos (CUT, 1983).

No que se refere à *orientação sindical predominante*, pela forma como o Novo Sindicalismo nasceu, evoluiu e consolidou-se, ela é, conforme já sublinhamos, a do *Sindicalismo de Movimento Social*. Nesse sentido, Vilas (1995: 158) afirma que, no Sindicalismo de Movimento Social, **“(...) a autonomia e as perspectivas de classe dotaram os sindicatos de uma vasta representação social e política, indo além dos trabalhadores industriais urbanos para incluir movimentos sociais das periferias das cidades, camponeses e amplos segmentos dos sectores médios”**. Contudo, tendo em conta os impasses políticos internos vividos pela CUT, com reflexos em sua actuação, Kim Moody realça que **“a experiência do Brasil lembra-nos que a direcção política não é alguma coisa que pode ser tida por concedida, mesmo onde um forte Sindicalismo de Movimento Social tem tido lugar”** (Moody, 1997: 212).

Há, no concernente ao *conceito de trabalho*, uma profunda mudança de concepção em comparação com os períodos anteriores. Ao criar a CUT, o Novo Sindicalismo pretendia **“estruturar uma central sindical de âmbito nacional capaz de constituir-se em um instrumento decisivo para a acção do trabalho”** (Antunes, 1991: 49). Conforme pode apreender-se nos Estatutos da Central (CUT, 1983), é entendido que *o trabalho (manual e intelectual), nas sociedades regidas pela lógica do assalariamento, é reduzido a uma mercadoria, com os portadores desta mercadoria tendo que realizar a sua permanente comercialização - num processo marcado pelo aviltamento -, para que assim eles possam assegurar a sobrevivência*. Pelo que então a entidade firma o compromisso de desenvolver uma actuação empenhada em transpor a aludida lógica, em aliança com os movimentos sociais urbanos e rurais (Ibidem).

Encerrado este último período, damos por realizada a conceptualização da periodização que propusemos para o sindicalismo brasileiro. Em função do que nos é central

neste trabalho, especificaremos a abordagem tendo em conta agora a organização do professorado, que, de resto, tem particularidades que justificam um tal procedimento.

3 – O sindicalismo docente brasileiro

Sobre o percurso do sindicalismo docente brasileiro, já foi dito que ele passou por três etapas: Na primeira, teria sido uma *caixa de resistência* (1965-1980); na segunda, apresentou-se como um *palco de debates* (1980-1987); na terceira, de 1987 aos dias actuais, define-se como *produtor e defensor de propostas* (Molevade, 1992). Esta delimitação quer significar que ele, num primeiro momento, resistiu frente à Ditadura e às suas proibições contra a organização colectiva dos professores; que, num segundo momento, se caracterizou mais por uma postura de denúncia e de reivindicação; e, evoluindo, no terceiro momento, apresenta-se formulando e defendendo propostas.

Foi a partir disso que também se buscou inspiração no método compreensivo weberiano para se apresentar três *ideais tipos* das relações entre sindicalismo docente e Estado. Sublinhou-se: **“As relações entre Estado e os sindicatos de trabalhadores em educação são muito dinâmicas, variam de conjuntura para conjuntura e dependem, sobretudo, do regime de governo (...). Há contudo possibilidade de montar alguns «ideais tipos»** (Gadoti, 2000: 124). Eles são:

“1) *Sindicalismo de contestação* (ou de confronto político). Marcado, principalmente, pela oposição a uma situação vigente, esse é um sindicalismo que se nega a participar de uma dada realidade, pois entende que as contradições existentes entre Estado e sindicato são de tal magnitude que se torna impossível qualquer negociação (...); **2) *Sindicalismo reivindicativo.*** Enquanto o sindicalismo de confronto político tem uma conformação basicamente pelas liberdades políticas, o sindicalismo reivindicativo tem uma conformação mais economicista (...). Os sindicatos que atuam com tal orientação estão mais preocupados com as questões específicas da categoria. Nesse caso, eles não se sentem tão responsáveis pelos destinos do País, da educação e da qualidade do ensino: Apresentam, sistematicamente, listagens de reivindicações da categoria (...). Em geral elas se resumem na *melhoria salarial* e na *melhoria das condições de trabalho*; **3) *Sindicalismo autónomo.*** (...) Mantém uma certa margem de independência, tanto em relação aos partidos políticos quanto ao Estado. Trata-se de um sindicalismo crítico, porque, mesmo não fazendo oposição sistemática ao Estado, confronta-se com

ele, dialoga quando necessário e está disposto a dividir a responsabilidade do enfrentamento dos desafios educacionais. Nesse sentido, além de contestar e reivindicar, é também propositivo” (Ibidem: 125-126).

Embora a delimitação mencionada tenha a importância de tentar atribuir perfis ao sindicalismo docente brasileiro, ela parece-nos empiricamente insuficiente no que concerne a uma abordagem histórico-sociológica do seu percurso. E uma das razões disso talvez seja o facto de - num fenómeno que academicamente é comum no Brasil - tal delimitação ser formulada a partir de experiências do Sul/Sudeste do País (principalmente de São Paulo), sendo, no entanto, apresentada como tendo uma dimensão nacional. Quanto aos *ideais tipos* - sem desconhecer a sua contribuição analítica -, além das implicações que para eles têm a observação que fizemos, parecem *purificar* excessivamente a apreensão dos elementos que os constituem para assim facilitar o encadeamento conforme o ponto de vista que enforma cada um deles.

Distinguido-nos, sustentamos outra abordagem, de resto, já apontada noutra sítio (Leite, 1998).

A primeira reunião de professores brasileiros que - mesmo dispersa - simboliza o início de algum espírito colectivo de organização, remonta ao século XIX. Aconteceu na então capital do País, o Rio de Janeiro, em 1873, tendo, contudo, ocorrido por iniciativa do governo, na intenção de focar a situação educacional. No que concerne à participação, fizeram-se presentes apenas professores da cidade. Em 1879, em Pernambuco, regista-se a existência de um Grémio de Professores Primários, que procurava ampliar a instrução entre os seus associados e cuidar do bem-estar dos mesmos, sendo inclusivamente ouvido pelo Inspector-Geral de Instrução Pública sobre a adopção dos manuais escolares da altura (Leite, 1998; Cunha, 1981). Em 1883, novamente no Rio de Janeiro, realizou-se uma Conferência Pedagógica que aglutinou professores das escolas públicas e particulares. Estes foram factos decorridos no ainda Brasil monárquico, onde o Estado e a Igreja estavam juntos, tendo-se que a educação estava subordinada às particularidades desta união.

Com a instauração da República (1889), o Governo retraiu-se no que diz respeito à convocação de reuniões e conferências com os professores, como decorrência da ideia inicial republicana de deixar as acções emergirem livremente da sociedade, havendo influência nisso também do fim da união entre Estado/Igreja e a consequente opção por uma educação laica.

A política educativa durante a Primeira República, de alguma forma, **“universalizou no Brasil a ideia de uma rede de ensino primário, público, gratuito e laico”** (Nossella, 1998: 166), sendo impulsionada pelas Escolas Normais e pelos Grupos Escolares. Nomeadamente a Escola Normal, representou **“a forma didáctica mais importante para a preparação dos educadores da Primeira República”** (Ibidem: 171). Todavia, a Primeira República, sendo sustentada pela base social e política que já salientamos, travou o acesso à escola de amplas camadas populares. Por exemplo: **“O elitismo das Antigas Escolas Normais era evidente. A clientela era representada maioritariamente pelas filhas dos fazendeiros, dos grandes negociantes, dos altos funcionários públicos e dos profissionais liberais bem sucedidos”** (Ibidem: 172).

Promovia-se uma concepção de cultura como distinção social. Facto este que resultava principalmente da **“influência que as congregações religiosas (sobretudo femininas e francesas) tiveram na formação directa e indirecta das professoras brasileiras”**⁷⁵ (Ibidem: 172).

Consequentemente, este não era um quadro propício ao desenvolvimento de iniciativas associativistas marcadas pelo cariz de reivindicação sindical. Manifestações inexpressivas – isoladas/individuais – com tal perspectiva tenderam a se diluir no seio do sindicalismo em geral. E também foi aí que se registou uma certa relação entre sindicalismo e educação. Foram as experiências anarquistas.

O movimento educacional desenvolvido pelos anarquistas brasileiros, no início do século, espelhava-se nas experiências de Ferrer y Guardia/sua Escola Moderna e nas de Paul Robin. **“A ideia era criar, paralela e rigorosamente em oposição ao sistema oficial e privado dominante, um autêntico sistema de ensino”** (Luizetto, 1982: 62). Para este fim, articulavam-se a imprensa operária, os sindicatos, os centros de cultura social, as ligas dos trabalhadores e as escolas libertárias. **“Através de correspondências mantidas com núcleos libertários no exterior, recebiam livros, jornais e revistas, logo postos a venda nas**

⁷⁵ - Tais congregações, presentes em todo o Brasil, negavam o genuíno espírito republicano, sendo, a este respeito, pertinente enfatizar que **“muitas delas saíram de França [vindo para o Brasil] porque os ideias da Revolução Francesa as perseguiam por representarem elas os valores do *Ancien Régime*”** (Nossella, 1998: 172). Foi dessa forma que o espírito educacional das religiosas francesas, ao mesmo tempo, contribuiu para a criação de escolas e para adopção de uma cultura socialmente distintiva, o que veio atender **“perfeitamente aos objectivos das classes hegemónicas da Primeira República, isto é, dos fazendeiros, dos ricos comerciantes, dos profissionais liberais bem sucedidos e dos altos funcionários”** (Ibidem: 172).

redacções dos próprios jornais e/ou distribuídos pelos vários Centros de Estudos Sociais” (Ibidem: 63).

Tendo em atenção os pressupostos do *ensino integral* (Robin) e do *ensino racional* (Ferrer), os anarquistas **“organizaram uma proposta de educação para o desenvolvimento completo do homem, ou seja, físico, intelectual e moral. Para tanto propuseram o acesso ao conhecimento sem a tradicional divisão trabalho manual e intelectual, entre saberes do ofício e conhecimento científico”** (Kassick & Beron Kassick, 1997: 58-59). As actividades educativas anarquistas estendiam-se ainda através dos Centros de Estudos Sociais, cujos objectivos, além da propaganda política, previam cursos de instrução para os trabalhadores e instalação de bibliotecas para o ensino mútuo e para o estudo de questões sociais, onde a mesa de leitura estava à disposição de todos, **“desde às 8 da manhã até às 10 horas da noite, todos os dias”** (Luizetto, 1982: 73).

Completando o quadro das instituições previstas pelo “sistema de ensino anarquista”, havia a Universidade Popular, que, mesmo tendo curta duração, pretendeu colmar o “sistema de educação libertário”. **“Sua organização curricular dava-se através de unidades temáticas independentes, proferidas através de aulas-palestras e que eram divulgadas com antecedência na imprensa anarquista”** (Kassick & Beron Kassick, 1997: 61).

São iniciativas que, fazendo parte de um património de experiências educativas audaciosas, não deixam de exercer, no Brasil contemporâneo, uma certa influência sobre alguns docentes, na busca de caminhos para a ruptura com o autoritarismo pedagógico, como forma de garantir a construção colectiva do conhecimento (Kassick, 1993; Gallo, 1990).

Pelos anos 1920, criticando a direcção seguida pela educação promovida pela Primeira República, um grupo disperso de educadores passa a defender um conjunto de ideias reformistas. O elemento comum que os une é o credo pedagógico que os inspira: A Educação Nova, designadamente na versão de John Dewey. Figuram entre os referidos educadores, por exemplo, Anísio Teixeira – talvez o mais actuante⁷⁶ –, Fernando Azevedo, Lourenço Filho e

⁷⁶ - Foi ele um dos idealizadores, em 1932, de uma iniciativa que, tendo por base os princípios da Educação Nova, objectivou pensar directrizes para a educação nacional – tratou-se do chamado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Ele tomou contacto com as ideias de John Dewey nos EUA, onde fez pós-graduação, bem como veio à Europa observar os sistemas educativos de países como França, Bélgica e Itália, também tomando conhecimento da versão europeia do Movimento na Educação Nova (Edouard Claparède e Adolphe Ferrière, por exemplo).

Carneiro Leão. Eles contribuíram para um processo de reforma educativa nalguns estados, como no Rio de Janeiro e em Minas Gerais, chegando mesmo a serem os responsáveis directos, na medida em que foram convidados pelos governos estaduais para realizar a implementação das acções reformistas.

Este quadro contribuiu para *um desencadear* dos debates, entre os educadores, sobre o tipo de educação que o País tinha. Foi no curso desses acontecimentos que se fundou, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE). A mesma foi constituída por professores e interessados no debate sobre as questões educativas.

A ABE é uma experiência que, não tendo um carácter estrito de associativismo docente, de alguma forma, surge como representativa do pensamento dos professores. Nacionalmente, ela conquistou um espaço relevante e contribuiu significativamente para as discussões que procuraram materializar mudanças educativas no País. A partir de 1927, organizou Conferências Nacionais, em diversas cidades, abordando distintos temas, num total de 13, numa actuação que atravessou a *Era Vargas*, passou pelo período 1945-1964 e chegou até 1967, ano da 13ª Conferência, com esta, no entanto, esvaziada, já não tendo a mesma repercussão das anteriores, dada a repressão desencadeada pela recém instaurada Ditadura que, além de travar o livre debate de ideias, afastou da vida profissional (e do País) diversos professores.

Durante a *Era Vargas*, formulações oriundas do processo de discussão educativa iniciada nos anos 1920 influenciaram a política educativa adoptada pelo Governo, que, levando a cabo as suas reformas, **“atribuiu o fracasso da democratização da escola da Primeira República ao elitismo do seu ensino”** (Nossella, 1998: 173). Mesmo que, durante o Estado Novo, a utilização ideológica da escola tenha sido intensa, no todo, a Era Vargas **“ensinou ao povo o caminho da escola”** (Ibidem: 174), o que era uma demanda do projecto de economia industrial que estava a ser implementado. Tal facto acarretou um aumento do professorado nos níveis que actualmente no Brasil correspondem aos Ensinos Fundamental e Médio – e na realidade portuguesa, equivalem aos Ensinos Básico e Secundário –, o que, ao fim da *Era Vargas*, perante o clima de crescentes mobilizações que o período 1945-1964 anunciava, era uma elemento impulsionador para o associativismo docente.

A partir daqui, tal como procedemos em relação ao sindicalismo brasileiro no geral, cremos ser possível apresentar uma periodização do percurso do sindicalismo docente. Delimitando-a em três períodos. Ei-los: 1945-1964, marcada pelo *surgimento acelerado do associativismo docente*; 1964-1989, que se apresenta como sendo de repressão ao *associativismo e de transição ao sindicalismo*; 1989 aos dias actuais, a fase do *sindicalismo docente como Novo Sindicalismo*. Conceptualizando-os, e seguindo o fio condutor deste trabalho, também teremos em referência as mesmas unidades temáticas anteriormente consideradas.

3.1 – O Período 1945-1964: surgimento acelerado do associativismo docente

A agitação sindical que teve lugar sob o impulso populista no período 1945-1964, no seio do sindicalismo brasileiro, não foi algo indiferente ao movimento docente. Mesmo sem terem um carácter eminentemente sindical, as iniciativas em torno da organização docente desenvolveram-se de modo acelerado. Nesse contexto, insere-se a criação da Associação dos Professores do Ensino Oficial Secundário e Normal do estado de São Paulo (APENOESP). Na sequência disso, mas sem uma articulação recíproca que convergisse sobre o plano nacional, noutros estados, **“foram fundados centros, uniões, sociedades e associações”** (Leite, 1998: 31).

Na década de 1950, muitos foram os congressos de educadores, onde os movimentos de Educação Popular, sob a inspiração do Método Paulo Freire, tiveram um importante papel. Discussões realizadas entre 1953 e 1959, em congressos ocorridos em Salvador, Belo Horizonte e Porto Alegre, perspectivaram a necessidade de uma entidade nacional de professores.

Esta entidade vai surgir em 1960. Neste ano, num Congresso realizado em Recife, foi fundada a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB). Tal acontecimento é de significativa relevância, pois marca o surgimento da primeira entidade docente brasileira com expressão nacional.

A CPPB procurou desempenhar um papel activo. Foi dessa forma que ela, por exemplo, incentivou a formação de entidades docentes nos estados, estabelecendo contactos constantes com os professores das regiões onde não existia qualquer tipo de organização da

categoria, o que nem sempre era fácil dadas as dificuldades financeiras que ela enfrentava. Este foi um problema relativamente aliviado em 1962, quando a CPPB filiou-se à Confederação Mundial das Organizações de Profissionais de Ensino (CMOPE), com sede na Suíça. Dois anos mais tarde, entretanto, o *surgimento acelerado do associativismo docente* deparava-se com o Golpe Civil-Militar, tendo então que conviver com as suas consequências.

A actuação organizativa dos docentes, contudo, foi imbuída de propósitos que lhe tornavam de cariz acentuadamente associativo-corporativo. Ou seja, tratou-se de uma actuação com uma espécie de inspiração mais de natureza deontológica e de prestação de assistência aos professores do que propriamente sindical, quer dizer, de reivindicações acompanhadas de mobilizações e manifestações públicas. Tal tendência parece que sofre uma certa modificação, inflexionando-se para a perspectiva sindical, nos últimos tempos que antecedem o Golpe de Estado, no auge da radicalização populista. É de acordo com esta configuração que se verifica, de forma dominante, o *surgimento acelerado do associativismo docente*.

E é neste quadro que a relação mantida pelo associativismo docente com o Estado é uma relação *insurgente-dependente*. Ou seja, num contexto marcado por fracas iniciativas de organização entre os professores, o associativismo docente apresenta-se como insurgente, dando início de forma ascensional a uma nova tendência. Ela é, entretanto, *dependente*, visto não delinear uma actuação libertada da influência do Estado, numa situação que, de resto, era bem própria, como vimos, da relação que o sindicalismo em geral mantinha com o Estado no período. Mas aqui, além disso, um dos elementos empíricos que podem ser invocados na categorização desta *relação insurgente-dependente* diz respeito, por exemplo, a forma como foram pautadas as acções entre os chamados Movimentos de Educação Popular e o Estado Populista, na altura do Governo João Goulart. Eles, os Movimentos de Educação Popular – que influíram no desencadear do surgimento acelerado do *associativismo docente* –, sob a inspiração do Método Paulo Freire, actuaram em parceria com o Governo João Goulart, desenvolvendo projectos educativos conjuntamente. O tom *insurgente* do associativismo docente manteve-se refém da estrutura do Estado Populista.

Relativamente à *orientação* assumida pelo associativismo no período, ela foi de natureza *corporativa-assistencial*. Quer dizer, a mesma teve em conta preocupações concernentes ao perfil da profissão docente, nomeadamente realçando-a como uma actividade liberal valorizada simbolicamente. Este posicionamento, dotado de impulsos deontológicos,

aliou-se a iniciativas voltadas para a prestação de acções assistenciais aos professores, indo tais acções de serviços médicos à estruturação de espaços recreativos. É assim que a orientação assumida pelo associativismo docente define-se como *corporativa-assistencial*.

Quanto ao *conceito de trabalho*, o associativismo docente expressa uma compreensão que o entende como *algo próprio da produção material e que realça o trabalho docente como uma actividade intelectual-liberal valorizada simbolicamente*. Nesta compreensão, portanto, sobressai a ideia de que os professores, como grupo profissional, desenvolvem uma *actividade nobre*, restringindo-se a noção de trabalho ao que supõe dispêndio de esforço físico. Logo, esta compreensão a respeito do trabalho coadune-se com a orientação que predominantemente guiou o associativismo docente no período; ou seja, a *orientação corporativa-assistencial*, ao pôr em relevo o trabalho docente como uma actividade liberal valorizada simbolicamente, atribuiu-lhe uma *dimensão de nobreza* que pressupunha a restrição da noção de trabalho ao que exigisse dispêndio de esforço físico.

3.2 – O Período 1964-1989: repressão ao associativismo e transição ao sindicalismo

Com o Golpe Civil-Militar de 1964, o movimento ascensional do associativismo docente foi submetido à repressão da Ditadura. Se, no caso dos trabalhadores em geral, as possibilidades de organização eram restritas, no que se refere aos professores as restrições podem ser consideradas mais severas ainda, visto que era vedada qualquer hipótese de organização na função pública que manifestasse algum cariz reivindicativo, sob pena de ser tido como sindical-subversivo.

Como resultado desta limitação repressiva, as entidades docentes foram ainda mais tolhidas na sua actuação. Daí teve-se inclusivamente o estímulo ao desenvolvimento de um associativismo afecto ao Estado, servindo aos propósitos da Ditadura, o que – lembrando aqui o que se passou com o sindicalismo em geral no período -, é analiticamente compreensível. Ilustrando a existência deste associativismo docente afecto ao Estado, pode referir-se, por exemplo, a perspectiva então assumida pela direcção da Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APENOESP), que tinha uma actuação de aliada do Governo.

Contudo, apesar da conjuntura adversa, no plano docente – semelhante ao que ocorreu com o sindicalismo em geral – emergiram protestos, numa dinâmica de contestação ao regime. Foi assim que, **“em 1968, ocorreram manifestações em São Paulo, mas não alcançaram amplitude”** (Leite, 1998: 32). Isto apresenta-se como consequência de uma situação que, aos poucos, ia desfazendo a ideia de *nobreza* em torno da profissão docente e pondo em causa a sua valorização simbólica, ou seja, a perda de poder de compra dos salários, levando os professores à proletarianização.

A este respeito, como ressalta Ricardo Antunes, nos anos 1970 – diante do início do esgotamento das políticas do regime -, a compressão salarial atingiu não só o operariado, mas também os chamados “sectores médios”, o que os levou a se manifestarem:

“Já no início de 1973, quando os primeiros sinais de crise afluíam, o «aparente» privilégio das camadas médias começava a se desintegrar. E o que até então era o quotidiano do operariado industrial, ou seja, a superexploração do trabalho e o arrocho salarial, passou atormentar e a fazer parte do dia-a-dia dos trabalhadores médios. Resultado: Médicos, professores, bancários (...) fizeram-se presentes através de paralisações que exigiam reposição salarial, melhores condições de trabalho e fim do arrocho salarial” (Antunes, 1991: 135-136).

É nesse contexto que mudanças começam a se operacionalizar no seio do associativismo docente, marcando o início da sua transição a um posicionamento propriamente sindical. Como os operários, também os professores começaram a não tomar conhecimento das proibições oficiais contra as manifestações grevistas, e, em muitos casos, as direcções das entidades docentes foram confrontadas com manifestações das bases, as quais formalmente elas representavam. Isto é, os professores, sobretudo os do ensino público, fizeram eclodir manifestações **“advogando a necessidade de imprimir às entidades representativas do magistério um carácter combativo, tirando-as das mãos dos dirigentes comprometidos com a orientação do governo”** (Pereira, 1991: 107).

Começa a emergir então um novo quadro organizativo entre os docentes. A partir de 1973, incorporando professores de outros níveis de ensino, a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB) é reformulada e passa a se chamar Confederação dos Professores do Brasil (CPB). Também no aludido ano, a APENOESESP passou por uma modificação, donde

recebeu uma nova denominação: Associação dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo (APEOSP). Já no Rio de Janeiro, em 1978, era criado o Centro Estadual de Professores (CEP).

Nas universidades, na mesma altura, as Associações de Docentes do Ensino Superior começavam a multiplicar-se, nas instituições públicas e privadas. A propósito, outras formas de organização levadas adiante sobretudo por docentes do ensino superior, embora não sindicais, estimularam, de alguma forma, a ascensão do sindicalismo docente. Este é o caso da ANPEd, inicialmente Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação e actualmente Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, mantendo a mesma sigla. Ela surgiu como uma Associação de Coordenadores de Programas de Pós-graduação, sendo logo em seguida ampliada, passando a agregar professores, estudantes e pesquisadores em educação. A mesma compreensão (estímulo à ascensão do sindicalismo docente) também é válida para a Associação Nacional de Educação (ANDE), para o Centro de Estudos em Educação e Sociedade (CEDES) e para o Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC). Aliás foi sob a responsabilidade destas quatro entidades – ANPEd, ANDE, CEDES e CEDEC – que se retomou, no início de 1980, o espírito das Conferências Nacionais de Educação da ABE, com elas promovendo na PUC-São Paulo, por exemplo, a I Conferência Brasileira de Educação, tendo-se inserido o *Brasileira* exactamente para a diferenciar daquelas promovidas pela ABE. Importante foi ainda o papel da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que, em suas reuniões anuais, discutindo temas nacionais, facultou espaços para que organizações/lideranças docentes expressassem os seus pontos de vista.

Seguindo um caminho próprio, os docentes do Ensino Superior, em 1980, a partir de uma greve (a 1ª desde 1964), na qual se verificou a necessidade de uma entidade que os representassem nacionalmente, decidiram aglutinar as várias Associações Docentes existentes por universidade numa organização de dimensão nacional. Foi assim que nasceu a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN), entidade que representa sindicalmente os professores universitários do Brasil.

No contexto da organização docente dos Ensinos Fundamental e Médio, ao final dos anos 1970, a transição rumo à perspectiva sindicalista impôs-se com vigor. E, neste sentido, superava-se as direcções de entidades que estavam em posição oposta a isto.

Em Pernambuco, um grupo de docentes oposicionistas na APENOPE (Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco) conseguiu, em 1979, vencer as eleições da

entidade, desalojando uma direcção sintonizada com o Governo, e a partir daí a APENOPE aproximou-se do Novo Sindicalismo e **“abraçou as suas propostas”** (Leite, 1998: 45). Em São Paulo, no ano de 1976, os professores **“constituíram um movimento de oposição, o MUP (Movimento de União dos Professores). Em 1977, por conta de divergências internas, dividiu-se, surgindo o MOAP – Movimento de Oposição Aberta dos Professores. Em 1978, eclode uma greve, durante a qual o MUP e o MOAP se fortalecem, formando uma Comissão Pró-Entidade Única dos Professores (CPEU)”** (Ibidem: 33). Em 1979, nas eleições à direcção da APEOSP, a CPEU decidiu apresentar uma lista e conseguiu vencer o pleito, o que acarretou a mudança de orientação da entidade, com esta assumindo inteiramente a dimensão sindical, e também conforme os pressupostos do *Novo Sindicalismo*.

1979 foi a altura em que os desdobramentos dos primeiros anos de ascensão das organizações docentes em direcção a uma perspectiva sindical se ampliaram. Assim, as manifestações se intensificaram: **“Adquiriram maiores proporções e maior nível de organização em todo o País. Greves eclodiram de todos os recantos, atingindo 16 estados da Federação – dentre estes, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Brasília, Pernambuco, Paraíba e Bahia –, somando forças, envolvendo as redes públicas e particular de ensino. Nesse processo, organizaram-se campanhas salariais, realizaram-se assembleias gigantes com até dez mil participantes”** (Pereira, 1991: 109).

Na sequência das mobilizações, no mesmo ano, aconteceu em São Paulo o 1º Encontro Nacional dos Professores, objectivando partilhar as experiências vividas, bem como realizar avaliações conjuntas. **“No Encontro, a Confederação dos Professores do Brasil (CPB) foi objecto de discussão, concluindo-se que a instituição congregava, em sua maioria, entidades burocrático-cupulistas, pelegas e descomprometidas. Assim decidiu-se pela criação de uma nova entidade nacional”** (Leite, 1998: 34).

A fundação dessa nova entidade ocorreu em Janeiro de 1981, em Congresso realizado em Recife. Tratou-se da União Nacional dos Trabalhadores em Educação (UNATE), denominação que evidencia a presença da compreensão, no seio do sindicalismo docente brasileiro, segundo a qual, do *ponto de vista de classe*, o professor é um trabalhador. Procurando garantir o seu espaço, a CPB reagiu. Por exemplo, em Congresso, modificou os seus estatutos, instituindo a realização de um congresso anual, atribuindo a este o poder de instância máxima de deliberação (CPB/CNTE, 1983), o que surge como uma tentativa de

contrariar as acusações lhe são feitas, destacando o seu carácter burocrático e a falta de democracia interna.

Estava estabelecida a divisão no interior do nascente sindicalismo docente brasileiro, tendo-se, de uma lado, os partidários da CPB e, do outro, os da UNATE. No entanto, a existência desta última **“foi marcada pela falta de condições infra-estruturais, sendo mantida, sobretudo, pela contribuição da APEOSP e da UTE (União dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais), contando com o apoio político da Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco (APENOPE)”** (Ibidem: 34). Dessa maneira, as suas lideranças terminaram por concluir que o caminho mais adequado para o movimento, em âmbito nacional, seria o redireccionamento da CPB, pelo que então decidiram-se pelo regresso à mesma, tentando conquistar o seu controlo.

Do êxito obtido nesse sentido, e com a unidade organizacional, decorreu que a Confederação dos Professores do Brasil fortaleceu-se, firmando-se nacionalmente como a entidade representativa dos professores dos Ensinos Fundamental e Médio, o 1º e 2º Graus da altura. Com o fim da Ditadura, acompanhado da elaboração da nova Constituição, estabeleceu-se o direito de sindicalização e de greve para os professores e os demais funcionários públicos, embora remetendo para *lei complementar* a regulamentação sobre as “actividades essenciais” em que este direito seria restringido.

A lei vinha reconhecer o que já era uma realidade. As entidades dos docentes e dos demais funcionários públicos, antes da garantia constitucional, já haviam abandonado a perspectiva meramente associativista e se tinham transformado **“em sindicatos de facto, pelas mobilizações, greves, negociações, conquistas salariais”** (Pereira, 1991: 35). E a perspectiva seguida pelo sindicalismo docente era a do *Novo Sindialismo*, com as suas entidades a se filiarem à CUT, a Central porta-voz daquele.

É nessa conjuntura que o movimento docente, definindo-se como de *trabalhadores em educação*, inicia o processo que vai resultar na mudança de nome da CPB e, mais do que isso – como consequência da identidade assumida –, fará com que se busque a unificação de todos os segmentos da esfera educativa dos Ensinos Fundamental e Médio numa mesma entidade, uma entidade de *trabalhadores em educação*. Dando sequência à tal propósito, buscou-se entendimento com os funcionários administrativos das escolas, bem como com os chamados *orientadores e supervisores* educacionais, que estavam organizados

respectivamente na Federação Nacional dos Orientadores Educacionais (FENOE) e na Federação Nacional dos Supervisores Educacionais (FENASE).

O processo convergiu para que, num Congresso realizado em Campinas - no estado de São Paulo - em 1989, a Confederação dos Professores do Brasil (CPB) fosse transformada em Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Esta avalia tal processo da seguinte forma:

“No início, o debate foi desenvolvido como uma discussão de concepção sindical e sobre a melhor forma dos trabalhadores se organizarem. (...) Aprovamos que, para combater a dispersão e revertermos a pulverização, somente a organização por ramo de actividade, reunindo todos os trabalhadores da mesma área educacional. Paralelo a este debate, a luta levou a que inúmeras entidades estaduais se tornassem de trabalhadores em educação (...). Este facto foi consolidando uma nova qualidade na base da CPB que, necessariamente, teria a sua expressão no Congresso de Campinas. Os servidores das escolas (...) resolveram fazer encontros nacionais. Estes eventos deliberaram pela fusão com a CPB. Foi neste quadro que, no Congresso de Campinas, os professores - com o *referendum* dos servidores - transformaram a CPB em CNTE” (CNTE, 1989: 4).

A oficialização da unificação organizativa em torno da CNTE ocorreu na sequência dos procedimentos adoptados por um Fórum Nacional, criado no Congresso de Campinas, integrado pelos segmentos envolvidos no processo responsável por celebrar a unidade (professores, supervisores, orientadores e funcionários administrativos das escolas). Foi assim que se realizou, no estado de Sergipe, o chamado “Congresso da Unificação”.

O surgimento da CNTE, portanto, pondo em relevo a organização dos professores como sendo de *trabalhadores em educação*, consagra a transição realizada pelo associativismo docente brasileiro para um posicionamento sindical.

Com este percurso, a *relação do associativismo/sindicalismo docente com o Estado*, no período, define-se como sendo de *submissão e de rejeição*. Ela foi de *submissão* perante o Estado repressivo durante os seus primeiros tempos, com o mesmo submetendo autoritariamente as entidades docentes, no que aliás teve lideranças docentes ao seu lado. Posteriormente, na sequência da compressão salarial, a relação evoluiu no sentido de *rejeitar* o controlo oficial exercido sobre as entidades docentes, bem como o posicionamento meramente associativista, delineando-se então a perspectiva sindicalista entre os professores.

Quer dizer, no início da Ditadura, a relação com o Estado foi de *submissão* e, ao seu final, de *rejeição*.

No concernente à *orientação* seguida, os aspectos constantes da actuação das organizações docentes delimitam-na como *um misto de associativismo com sindicalismo*. Esta categorização da orientação assumida pelas organizações docentes é condizente com o percurso que elas fizeram no período 1964-1989, numa situação em que foram desenvolvidas acções meramente assistencialistas junto aos professores, tendo-se daí evoluído para um posicionamento sindicalista,

Igualmente mista é ainda a forma como o *trabalho* é concebido no período. Ou seja, a compreensão pressuposta na actuação das organizações do professorado realça o trabalho como *algo próprio da produção material, mas também, diante da desvalorização simbólica da actividade docente, assinala o delineamento da convergência entre o trabalho da produção material e o trabalho docente*. Esta é uma compreensão, como, de resto, os mistos da *relação mantida com o Estado* e da *orientação* seguida, que sinaliza bem para que tipo de sindicalismo o movimento organizativo dos professores estava a realizar a transição.

3.3 – O Período 1989-dias actuais: sindicalismo docente como Novo Sindicalismo

Como já enfatizamos, o surgimento da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), é o marco que consagra a transição da organização do professorado brasileiro do mero associativismo ao sindicalismo. E assim configura-se o quadro da representação docente-sindical contemporânea no País, na esfera dos Ensinos Fundamental e Médio.

Tendo emergido, conforme vimos, sob os impulsos do Novo Sindicalismo, a CNTE reafirmou o seu compromisso com este filiando-se à central sindical que é sua porta-voz (a CUT), assumindo-se oficialmente portanto como sendo uma expressão dele. Isto é, assumiu-se como promotora do *sindicalismo docente como Novo Sindicalismo*.

Ao lado da ANDES (Ensino Superior) e da recente – e pouco expressiva – CONTEE (Confederação Nacional dos Trabalhadores nos Estabelecimentos de Ensino), restrita ao sector privado, a CNTE se apresenta como a principal entidade docente-sindical

brasileira, tendo uma base social de cerca de 2,5 milhões de representados, além de, como constatamos, ser a *herdeira histórica* das primeiras manifestações organizativas do professorado nacional. Regionalmente, é filiada à Confederação dos Educadores Americanos (CEA), e, internacionalmente, integra à Internacional da Educação (IE). Ela congrega 29 sindicatos estaduais⁷⁷.

O facto de a CNTE situar-se no campo do *Novo Sindicalismo*, implica que a entidade também reproduz os impasses vividos pela CUT, dado que internamente ela tem a mesma composição orgânica da Central. Todavia, talvez os impasses verificados na CUT tenham mais visibilidade, tendo em vista a maior dimensão desta. Mas, evidenciando a presença dos mesmos na CNTE, já no início dos anos 1990, correntes internas à Confederação posicionavam-se da seguinte forma:

“Não há como esconder o facto de que as greves permanecem isoladas em seus estados, quando poderiam fazer parte de uma campanha unitária e nacional. Ao invés de prevalecer a política da coesão (...), para a qual a CNTE foi criada, prevalece o corporativismo e o aparelhismo sindical. As direcções, ao não cumprirem este objetivo (e há muitas maneiras de camuflá-lo e de justificar a falta de empenhamento político), burocratizam o organismo sindical (...)” (Tese VIII, in CNTE, 1991: 27).

⁷⁷ - São elas: Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre (SINTEAC); Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas (SINTEAL); Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Amazonas (SITEAM); Sindicatos dos Servidores Públicos em Educação do Amapá (SINSEPEAP); APLB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia; Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará (SINDIUTE/CE); Sindicato dos Professores no Distrito Federal (SINPRO); Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar do Distrito Federal (SAE/DF); Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (SINDIUPES); Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO); Sindicato dos Professores em Educação Pública do Maranhão (SINPROESEMMA); Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (SIND-UTE/MG); Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso do Norte (SINTEP/MT); Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS); Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP); Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba (SINTEP/PB); Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE); Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Piauí (SINTE/PI); Sindicato dos Professores das Redes Públicas Estadual e Municipais do Paraná (APP); Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE); Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Norte (SINTE/RN); Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul/Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS/SINDICATO); Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia (SINTERO); Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima (SINTER); Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Estado de Santa Catarina (SINTE-SC); Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Oficial de Sergipe (SINTESE); APEOSP - Sindicato do Ensino Oficial do Estado de São Paulo; AFUSE - Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação de São Paulo; Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Tocantins (SINTET).

“Tanto quanto a Direção Nacional da CUT que, ao invés de priorizar a luta directa de massas, vai ao Pacto Social, a Direção da CNTE – reflexo dessa mesma política de priorizar a luta institucional – prefere jogar toda a infra-estrutura da entidade (...) na negociação, via Congresso Nacional. Entretanto, quando 12 ou 15 estados estão em greve, esta mesma infra-estrutura fica calada, mouca e paralítica, sem a necessária vontade política de unificar as lutas” (Tese VI, Ibidem: 23).

“Infelizmente, a semente da burocracia já está espalhada entre nós, e é preciso extirpá-la. Por isso, reafirmamos o conceito de liderança emergencial rotativa: Nenhum director das entidades filiadas à CNTE pode estar afastado da Escola por mais de quatro anos; acabar com o sistema presidencialista da CNTE e o transformar em um Colegiado; que os líderes não percam o contacto com o dia-a-dia da escola; contra os dirigentes sindicais profissionais. Sindicato não é emprego” (Tese IX, Ibidem: 30)⁷⁸.

Tendo em conta as três unidades temáticas da nossa conceptualização, cabe portanto acentuar aqui que a CNTE, como expressão do Novo Sindicalismo, reproduz posições semelhantes às da CUT, as quais já aludimos. Ou seja, na relação com o Estado, *independência*; no que toca à *orientação sindical*, *Sindicalismo de Movimento Social*.

Relativamente ao *conceito de trabalho*, a CNTE também acompanha a CUT, estando, no entanto, pressuposto em suas posições elementos no sentido de incorporar o *trabalho docente* na definição da Central, donde então pode apreender-se que a CNTE expressa uma compreensão que *congrega o trabalho da produção material e o trabalho docente, entendendo-os respectivamente como trabalho manual e intelectual, tendo, todavia, a marca comum de serem realizados sob o comando do assalariamento. Assim sendo, entende-se que os professores são trabalhadores em educação, que devem, no exercício das suas funções, assumir uma postura reflexivo-problematizadora*, visto que, acentua a CNTE, “o papel do educador é colocar-se junto do aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno” (CNTE, 1997a: 36), articulando isto com a “luta por um projecto histórico apropriado pela categoria dos trabalhadores da educação que se

⁷⁸ - Tais posições foram expressas por correntes internas à Confederação no Congresso de 1991, através das suas Teses (na terminologia sindical, uma Tese corresponde a um documento apresentado ao debate num Congresso).

contraponha [actualmente] ao projecto neoliberal, gestado para dar conta das exigências criadas pela nova divisão internacional do trabalho”⁷⁹ (CNTE, 1995a: 23).

Pomos termo assim a conceptualização da periodização que estabelecemos para o sindicalismo docente brasileiro. E ao fazer isto, também estamos a encerrar este Primeiro Capítulo, para, a seguir, em função do nosso propósito neste trabalho, debruçarmo-nos sobre a realidade portuguesa, desenvolvendo uma focagem semelhante a que estivemos a empreender em relação ao Brasil.

⁷⁹ - Em função da estruturação metodológica/dos capítulos adoptada neste estudo, o trabalho docente sob o ponto de vista da CNTE será focado de forma alargada no Capítulo VIII.

CAPÍTULO II

SINDICATOS, SINDICALISMO DOCENTE E EDUCAÇÃO: CONHECENDO A TEMÁTICA DE ESTUDO (PORTUGAL)

As pessoas tinham vivido em silêncio. Agora procuravam-se. Algumas tinham-se perdido de vista. Outras conheciam-se mal. Algumas tinham ouvido falar de outras. (...) Parecia-nos óbvio que era urgente fazer um Sindicato de Professores (...). Entendemos que devíamos tomar a iniciativa e convocar os professores para a escadaria do Técnico no 1º de Maio. Numa garagem, pintámos um pano que pregámos em dois cabos de vassoura: Pró-Sindicato dos Professores – Ensino Oficial. À hora indicada, estávamos postados na escadaria. Muitos professores foram ali ter. Imediatamente iniciaram-se as grandes assembleias convocadas por uma automeada CIP (Comissão Instaladora Provisória).

Depoimento de uma militante do antes e do pós-25 de Abril

1 - Panorama sócio-histórico do sindicalismo português

Desenvolver uma abordagem do percurso sócio-histórico do sindicalismo português, com chancela académica, não é uma tarefa fácil, dada a carência de investigações nesse campo. Mesmo os poucos trabalhos – maioritariamente desenvolvidos fora do âmbito académico, registe-se – que se propõem cumprir a referida tarefa, já se mostram desfasados, pois não contemplam a contemporaneidade integralmente. Há ainda o facto de grande parte das iniciativas encetadas restringirem-se a aspectos específicos.

Portanto, uma perspectiva que pretenda esboçar um panorama sócio-histórico do sindicalismo português terá de se dar ao trabalho de focar a produção existente, sistematizando-a *em perspectiva histórica* - para estabelecer as conexões que estruturam a existência daquele -, bem como visitar fontes primárias e aí apreender os elementos relevantes para a consecução do que se objectiva. Seguindo esta via, temos a referência de trabalhos centrais sobre o tema, desenvolvidos em nível de Pós-graduação e outros produzidos sob influência académica - mas não em todos os casos -, tendo-se ainda algumas iniciativas que, por representarem contribuições directas de envolvidos com a actividade sindical, não seria de todo despropositado tê-las também como fontes primárias.

No que se refere aos primeiros, levados a cabo em nível de Pós-graduação, constam duas investigações. Uma é a de Barreto (1991), desenvolvida como Tese de Doutoramento e que, centrada na formação da CGTP-IN e da UGT, fornece uma visão de conjunto da organização sindical dos anos 1970/1980, analisando os contextos político, económico e social; a outra é a de Costa (1997), resultante do desenvolvimento de uma Dissertação de Mestrado, onde o mesmo, tendo em vista as implicações da globalização, faz uma incursão na realidade portuguesa, realçando a actuação da CGTP-IN e a sua filiação à Confederação Europeia de Sindicatos (CES).

O segundo grupo de trabalhos, constituindo o misto de produções com influência académica e fontes primárias, está representado, entre outros, por Cerdeira & Padilha (1988; 1990), ISE (1988), Lima et. al. (1992), Noronha (1993), Revista Vértice (1995), Revista Utopia (1997), Patrícia (1995), Barreto (1990), Sá (1978; 1980), Stoleroff (1988), Stoleroff & Naumann (1993), Rodrigues (1999), PCP (1976), Cunhal (1976), Costa (1979), Fonseca (1975), Sousa (1976) e Cabral (1977).

A partir da interacção com as fontes mencionadas, mas autonomizando-nos em relação a elas, na medida em que empreendemos uma interpretação própria, delineamos o percurso sócio-histórico do sindicalismo português.

Começamos assinalando que, ao que parece, os desdobramentos da Revolução de 1820, com a ascensão do liberalismo, resultou no início **“da destruição da organização corporativa feudal”** (Costa, 1979: 21). Em 1834, com a derrota de D. Miguel e o encerramento da *Casa dos 24*¹, outros horizontes foram delineados para novas formas de organização e de associação.

Nesse sentido, surge a Sociedade dos Artistas Lisbonenses, fundada em 1839 por Fernandes Fonseca e mais dezanove operários, tendo como fim, por exemplo, prestar socorro nas doenças e manter uma aula de instrução primária (Fonseca, 1975). Também é da mesma altura a redacção do “Projecto de Associação de Seguro Mútuo dos Empregados Públicos”, por aquele que pode ser considerado o primeiro teórico do associativismo português: Silvestre Pinheiro Ferreira (1769-1846).

A Associação dos Operários, de 1850, abriu caminho para o Centro Promotor dos Melhoramentos das Classes Laboriosas (CPMCL), instituído em 1852, com ele tendo forte actuação até 1870. Elege como objectivos **“criar associações, difundir o ensino elementar e técnico, organizar presépios e asilos para inválidos, estabelecer depósitos e bazares, propagar por escrito os conhecimentos da economia industrial, aperfeiçoar os métodos de trabalho”** (Costa, 1979: 23).

A perspectiva que norteia a actuação destas primeiras organizações é a do mutualismo – marcada por acções de solidariedade, sem uma maior atenção aos aspectos políticos –, embora na Europa já se verificasse um importante fluxo de contestação política, que atingiu o seu cume nas barricadas de Paris (1848)². Tal orientação vai sofrer alterações

¹ - Era a instituição que representava a organização corporativa feudal, expressa numa hierarquização de cada profissão, dentro da qual existiam diversos graus, separados mais ou menos rigidamente. Foi criada em 1422 pelo Rei D. João I, em reconhecimento ao movimento popular dos *Homens de Ofício*; D. Manuel a extinguiu em 1506. Todavia, ela foi restabelecida posteriormente.

² - Presenciadas por um dos principais activistas portugueses da altura: Francisco Maria de Sousa Brandão. Oficial do Exército, dedicando-se posteriormente à engenharia, Sousa Brandão foi um combatente das esquerdas liberais e assistiu os acontecimentos de 1848 em França. Co-fundador do Centro Promotor dos Melhoramentos das Classes Laboriosas, contribuiu para o desenvolvimento da imprensa operária. Foi fundador de *O Eco dos Operários* e o *Jornal CPMCL*.

com as repercussões em Portugal da Comuna de Paris, instituída pelo operariado desta cidade em Março de 1871.

A partir daqui, conforme o nosso processo de análise, e semelhante a como procedemos em relação ao sindicalismo brasileiro, esboçamos um quadro de periodização, estando o mesmo constituído por quatro fases: 1871-1910, caracterizada pelos *reflexos internacionais*; 1910-1933, onde se verifica o *auge do anarco-sindicalismo*; 1933-1974, marcada pela *liderança clandestina dos comunistas*; 1974-dias actuais, fase da *normalização sindical*.

1.1 – O Período 1871-1910: reflexos internacionais

Conjuntamente com a influência da Comuna de Paris, também compôs os *reflexos internacionais* sobre os trabalhadores portugueses as acções da Associação Internacional dos Trabalhadores, a chamada Primeira Internacional. Directa e indirectamente, sob o estímulo destes dois factores, surgiram a Associação Protectora do Trabalho (APTN), a Fraternidade Operária e o Partido Socialista, bem como ocorreram ainda as Conferências Democráticas do Casino Lisbonense e foi impulsionada a actuação dos republicanos.

Sobre as repercussões imediatas da Comuna em Portugal, **“apesar da censura e da repressão, que procuravam esconder as acções dos operários de Paris, as notícias iam chegando. E enquanto os jornais aparecem cheios de diatribes contra os revolucionários parisienses, começam a aparecer os folhetos e artigos em defesa da Comuna”** (Ibidem: 40). A propósito disto, as chamadas Conferências Democráticas do Casino Lisbonense³, **“que se realizam entre Maio e Junho de 1871, são em grande parte determinadas pelo espírito novo que a Comuna fez nascer”** (Ibidem).

No plano estritamente organizativo, na sequência da desagregação do Centro Promotor dos Melhoramentos das Classes Laboriosas, verificou-se o surgimento da Associação Protectora do Trabalho e da Fraternidade Operária. Com maior expressão representativa, esta última foi constituída tendo como modelo as *trade-unions* inglesas e

³ - Aglutinavam operários e, principalmente, sectores da intelectualidade, discutindo temas políticos. Há o registo da participação nelas, entre outros, de Eça de Queiroz. As Conferências terminaram por ser proibidas.

resultou em grande parte da acção dos ditos *internacionais portugueses*, quer dizer, daqueles militantes que, em Portugal, defendiam as posições da 1ª Internacional.

A influência da 1ª Internacional chega a Portugal a partir de Espanha. Perseguidos pelo governo, *internacionais espanhóis* deslocam-se a Portugal e entram contacto com alguns activistas e intelectuais; donde surge a Secção Portuguesa da Internacional. As relações em seu interior não foram consensuais, dada a existência de dois grupos: O dos *internacionais*, activistas da Fraternidade Operária, e o dos *aliancistas*, vinculados à Associação Protectora do Trabalho. Os desacordos internos na Secção Portuguesa da Primeira Internacional transparecem inclusivamente numa carta enviada na altura a Engels⁴, por um activista⁵:

“Estivemos constituídos alguns meses, e pouco fazíamos. A minoria parecia contrária ao trabalho de organização, dizendo que era um perigo à Internacional, porquanto não temos liberdade de associação, e podia o governo perseguir-nos. (...) De nós, quem parece ter compreendido melhor a Internacional, éramos Tedeschi⁶ e eu (...). Tedeschi, porém, é um revolucionário inofensivo. (...) Só Maia⁷ e eu somos intransigentes” (Nobre França, in Fonseca, 1975: 174).

Em Outubro de 1873, entretanto, a Associação Protectora do Trabalho e a Fraternidade Operária fundem-se numa só entidade, dando origem à Associação dos Trabalhadores da Região Portuguesa (ATRP). Antes da extinção da Primeira Internacional (1876), a mesma recomendou, num Congresso realizado em Haia, a criação de partidos socialistas em todos os países. A Secção Portuguesa empenhou-se no cumprimento desta recomendação, e a ATRP serviu de base para a criação do Partido Socialista em 1875. Um ano depois, os republicanos fundaram o seu Partido, o Partido Republicano Português; estes

⁴ - Representa um importante documento do percurso do sindicalismo português, datado de 24 de Junho de 1872.

⁵ - Trata-se de José Correia Nobre França, tipógrafo, militante do CPMCL e da Fraternidade Operária, de início era partidário de teses anarquistas. Todavia, os contactos com Engels fazem com que ele se aproxime do marxismo, tendo sido o primeiro Secretário da Secção Portuguesa da Primeira Internacional.

⁶ - José Maria Tedeschi, professor primário, exerceu o cargo de Secretário das Relações Exteriores da Secção Portuguesa da Primeira Internacional.

⁷ - Eduardo Maia, médico que se tornou seguidor do anarco-comunismo de Kropotkine.

demarcaram-se assim dos segmentos que formaram o Partido Socialista, com os quais tinham anteriormente actuando em conjunto⁸.

O Partido Socialista passa a ser então a principal força a influenciar os rumos do sindicalismo português. Ele desenvolve uma actuação que combina o acompanhamento dos movimentos/reivindicações dos trabalhadores e a acção política, a participação em eleições, sendo esta última atitude, no entanto, nem sempre consensual internamente: **“A posição de participar nas eleições e no jogo parlamentar era contestada no interior do Partido. E é em resultado dessa contestação que, em 1878, quando se realizam eleições para deputados, o Partido é forçado a tomar posição contra a ida às urnas. Esta posição não era unânime e à revelia do Partido, vão ser apresentados por dois círculos do Porto, Nobre França e Oliveira Martins”**⁹ (Costa, 1979: 53).

O desenvolvimento de divergências semelhantes à esta resulta no enfraquecimento do Partido Socialista. E, na medida em que isto acontece, verifica-se à ascensão da influência do Partido Republicano no seio do operariado.

Criado por intelectuais e por segmentos da classe média, o Partido Republicano transformou-se num partido de massas. Em Lisboa, penetrou efectivamente no seio da classe operária, chegando inclusivamente a incorporar anarquistas na Carbonária¹⁰. Aliás, este carácter que ele adquiriu, fez com que destacados dirigentes socialistas, como Nobre França, passassem a integrar os seus quadros. Fortalecido, foi assim que o Partido Republicano chegou ao poder em 5 de Outubro de 1910, pondo termo à Monarquia.

De acordo com as influências que lhe eram subjacentes, o sindicalismo português neste período esteve firmemente empenhado em superar a ordem monárquica. E neste sentido, a laicidade do Partido Republicano serviu de ponto de convergência entre ambos.

⁸ - O Partido Republicano vai difundir a ideia do carácter anti-português da Monarquia. **“A denúncia da corrupção e dos escândalos, que a Monarquia bragatina encobria e que o sistema gerava”** (Costa, 1979: 59), vai ser intensamente enfatizada, ao lado da defesa de pequenas reformas em benefício dos sectores populares.

⁹ - Escritor, historiador, político e engenheiro. É uma das referências dos intelectuais que, em determinado momento, estiveram ligados ao movimento operário.

¹⁰ - Cérebro do Golpe que depôs a Monarquia e instaurou a República.

Realçando as unidades temáticas de referência da nossa conceptualização, temos que a *relação do sindicalismo português com o Estado*, no período, define-se como sendo de *confrontação*. Pretendia-se pôr fim à Monarquia e instaurar uma ordem política que, principalmente nos momentos de radicalização dos ecos da Comuna de Paris e da acção dos *internacionais portugueses*, ultrapassava os marcos do projecto republicano instaurado em 1910.

Em relação à *orientação seguida*, ela foi *internacionalista*. A actuação do sindicalismo foi norteadada por perspectivas delineadas no plano internacional, numa situação onde os *reflexos internacionais* se consubstanciam através da influência da Comuna de Paris e da Primeira Internacional.

A referência ao trabalho subjacente à actuação sindical entre 1871-1910, é própria do *tipo de orientação* que foi seguida. Isto é, no espírito que inspirou a Comuna de Paris e as *acções internacionalistas*, o trabalho é entendido como *a força geradora de riqueza e que deve ser libertado da exploração capitalista*. Não parece, portanto, ser outra a razão que explica o facto de os sindicalistas, nos *confrontos com o Estado* - pretendendo superar a ordem monárquica -, terem tido uma perspectiva política que ultrapassava os marcos do projecto republicano. E é assim que nesse processo, como afirma Costa (1979: 57) , **“o Partido Socialista é consequência das lutas e em particular do movimento grevista (...) da classe operária portuguesa e por isso ele aparece intimamente ligado à classe, particularmente a lisboeta e portuense, locais onde aquela maioritariamente se concentrava”**.

1.2 - O Período 1910-1933: auge do anarco-sindicalismo

Os *reflexos internacionais* sobre o sindicalismo português não produziram somente a perspectiva encampada pelo Partido Socialista. Devendo-se lembrar do confronto que no seio da Primeira Internacional ocorreu entre Marx e Bakunin, e que foi responsável por uma clivagem que a levou a dissolução, cabe destacar que, em Portugal, isto se traduziu no aparecimento de um movimento anarquista que teve uma ascensão proporcional ao declínio do Partido Socialista. E assim, durante toda a Primeira República, o anarquismo se apresenta como hegemónico, situação que se vai alterando ao final do período, nomeadamente nos momentos em que o Estado fascista começou a ser estruturado, sendo o 1926-1933 a

referência cronológica disso, embora se deva ressaltar que as acções em prol da sua preparação antecedem a estes anos.

Aliás, há um ano de instauração da República, o anarquismo dava demonstração de que se imporia como hegemónico no seio do sindicalismo. Foi por ocasião do chamado Primeiro Congresso Sindicalista Português¹¹, realizado em 1909, e que conduziu a posterior fundação de uma nova entidade sindical, a União Operária Nacional (UON). **“A criação da UON, em 1914, vem afirmar a ascensão dos anarquistas (...)”** (Noronha, 1993: 97).

Os choques entre a nova ordem republicana e os sindicalistas não demoraram a acontecer, pois **“o movimento popular que dera mostras duma extraordinária vitalidade, que contribuíra para aprofundar a crise da Monarquia, sofre com a República uma violenta repressão”** (Costa, 1979: 104). Na liderança do movimento sindical, os anarquistas dividiam espaço com o que restava do Partido Socialista, uma organização com vida orgânica combatida. Sob o impulso da força anarquista, foi fundada em 1919 a primeira confederação portuguesa: A Confederação Geral do Trabalho (CGT).

Na altura, os ecos da Revolução Russa produziram em Portugal um elevado optimismo no meio sindical. Alguns militantes anarquistas, entusiasmados com as notícias de que os trabalhadores tinham tomado o poder na Rússia, e diante da postura crítica do anarquismo em relação à opção partidária, afastam-se deste e fundam o Partido Comunista Português (1921). A partir de então, os comunistas procuram desenvolver uma actuação contrapondo-se à predominância da direcção anarquista no movimento sindical.

Os dois segmentos passam, portanto, a indicar rumos distintos para o sindicalismo nacional, com os comunistas defendendo, por exemplo, o alinhamento à Internacional Sindical Vermelha (ISV) e os anarquistas rejeitando-o. O desenvolvimento das disputas, levou à expulsão dos primeiros da CGT em 1925. Esta cisão, aliada à posição anarquista de rejeição à actuação política, dificultou a percepção pelo movimento sindical de que um Golpe estava em marcha¹² e debilitou a resistência diante da sua consumação em 28 de Maio de 1926.

¹¹ - O mesmo decorreu sob a influência da chamada *Carta de Amiens* e da CGT francesa, constituída em 1906, no Congresso de Amiens. A divulgação do que ocorria em França, com apelo à unidade dos trabalhadores, despertou entusiasmo entre os operários portugueses mais activos.

¹² - Aliás, há compreensão de que **“o sidonismo, que se implanta em 5 de Dezembro de 1917, através dum Golpe de Estado (...), é a primeira experiência do fascismo em Portugal”** (Costa, 1979: 168). Sidonismo é a expressão utilizada para designar a governação de Sidónio Pais, antigo embaixador português em Berlim e que, numa ampla aliança, ascendeu ao poder por via de um Golpe. Sobre o outro Golpe, o de 28 de

Daí também começa a debilitar-se a própria predominância do anarquismo no meio sindical, dado que ele não conseguiu esboçar uma ampla reacção de denúncia da estruturação do fascismo¹³, entre 1926-1933, com o sindicalismo – ainda tendo reconhecimento oficial - praticamente limitando-se a assistir a implementação das medidas que davam corpo ao Estado fascista, como a nova Constituição, a Lei do Condicionamento Industrial, a organização do aparelho repressivo e o Estatuto do Trabalho Nacional (Costa, 1979). O conteúdo destas medidas era inequívoco do carácter que o regime assumiria.

A Constituição, que foi aprovada num referendo onde as abstenções contaram como votos a favor, exprimia a feição autoritária do novo Estado. Mas isto não chega a ser, no todo, uma novidade, na medida em que ela retoma pontos da Constituição sidonista, como a institucionalização da conciliação de classes – atribuída naquela ao Senado¹⁴ -, tendo como o seu equivalente, no fascismo, a Câmara Corporativa. A Lei do Condicionamento Industrial, ao proibir os investimentos - sem autorização prévia - numa série de sectores, funcionava de facto como uma Lei de apoio aos monopólios (Ibidem).

Maio de 1926, há consistentes indicações empíricas de que o mesmo foi preparado gradualmente. Por exemplo: A Confederação Patronal, criada em 1921, tinha presente a preocupação de elaborar um ficheiro de todos os activistas sindicais, marcando-os, ao mesmo tempo que patrocinava infiltrações nas greves; a Cruzada Nuno Álvares – que aparece pela primeira vez no enterro de Sidónio Pais – aglutina proprietários rurais, promovendo a superação de divergências internas no bloco conservador, tendo a liderança de Martinho Nobre de Mello, ex-colaborador de Sidónio; em Coimbra, Salazar e Cerejeira integram a Cruzada e o primeiro, no Centro Católico, empenha-se em superar diferenças entre monárquicos e republicanos; em 1924, é constituída a União dos Interesses Económicos (UIE), proclamando a necessidade de coesão programática; e, em 18 de Abril de 1926, são exactamente os homens da UIE que tentam um Golpe, mas não logram êxito. Êxito que seria alcançado em 28 de Maio.

¹³ - Não pretendemos entrar no mérito da polémica desenvolvida no seio da historiografia sobre o carácter do fascismo, e que, sob a categoria *fascismo genérico*, tem visto de forma relativa a atribuição da designação fascismo a algumas situações. Roger Griffin, por exemplo, afirma: **“Não houve, em Portugal, uma tentativa de criar um novo Portugal, assente numa base popular e construído a partir de baixo, nem de encetar uma revolução social e ideológica. (...) Considero que Franco não era fascista, mas, sim, um general amante da ordem que não queria mudança: Ele fascizou o seu regime voluntariamente, mas, quando viu que a guerra iria ser ganha pelos Aliados, deixou cair as aparências fascistas e converteu-o, sem problemas, num regime conservador, tradicional e militar”** (Griffin, 2000: 10). De facto, parece pertinente destacar que o salazarismo tem diferenças em relação ao nazismo alemão, nomeadamente, por exemplo, na questão racial; todavia, isto não anula características fascistas do regime de António de Oliveira Salazar. De modo que, como tem sido expressão convencional, assim estaremos a identificar o seu regime. De outra parte, registamos que, talvez tendo presente este debate, há em Portugal quem prefira adjectivar o regime salazarista utilizando a expressão fascista entre aspas, como o faz José Manoel Resende em seu trabalho sobre os professores do Ensino Secundário durante o Estado Novo (Resende, 2001).

¹⁴ - O Senado, que nunca chegou a funcionar, seria pretensamente representativo dos interesses provinciais e profissionais, agregando representantes da agricultura, da indústria, do comércio, dos serviços públicos, das profissões liberais e das ciências/das artes.

No que se refere ao aparelho repressivo, a sua constituição se deu de forma paulatina. Foi um dos primeiros objectivos do regime, tendo como antecedente a Polícia Preventiva remodelada por Sidónio Pais. A Polícia Especial de Lisboa, seguida pela Polícia Especial do Porto, é a sucessora imediata da Polícia Preventiva, na qual recruta a maioria dos seus quadros. Um passo seguinte, na criação de uma polícia política capaz de cobrir todo o território nacional, é dado com a fusão das duas polícias especiais, dando origem à Polícia de Informação do Ministério do Interior, em 1928. Diante dos protestos públicos e das resistências, o Governo a dissolve em 1931; passa a ser a PSP a superintender a repressão aos crimes de natureza política. Isto representou apenas um recuo tácito, haja vista que, no mesmo ano, foi criada a Polícia Internacional. Como a sua acção repressiva se voltava mais contra os estrangeiros, ela não satisfazia completamente os interesses do regime, pelo que então foi criada, em 1933, a Polícia de Defesa Política e Social, que, fundida com a Polícia Internacional, deu origem a Polícia de Vigilância e de Defesa do Estado (PVDE)PIDE (Polícia Internacional de Defesa do Estado), denominação que lhe foi atribuída posteriormente¹⁵.

O Estatuto Nacional do Trabalho, complementado com Decretos-lei, disciplinou respectivamente a organização corporativa patronal, a organização operária e a associação corporativa dos camponeses. Tinha-se como ideia central que o capital, pela “função social” que desempenha, devia ser rodeado de medidas de protecção condicionadas pelo interesse público. No ensejo desta remodelação institucional, em 1933, os sindicatos foram colocados perante a dissolução em função da imposição da determinação da mudança dos seus estatutos conforme o que estabelecia a legislação, da qual, entre outras normas, constava a organização distrital dos sindicatos, a exigência da renúncia expressa a todas as formas de actividades “contrárias aos interesses do Estado” e a reprovação da luta de classes (Costa, 1979).

Ao final deste período, verifica-se no meio sindical uma intensa dispersão. Tem-se o declínio do anarco-sindicalismo, num quadro em que os seus militantes e os comunistas não conseguem chegar a um entendimento quanto às táticas a serem adoptadas. Os últimos, tentando demarcar um espaço próprio, actuam na Comissão Intersindical (CIS), defendendo

¹⁵ - Também o sistema judicial foi reformulado. Ao lado dos tribunais normais, foram criados os *Tribunais Especiais*, como o Tribunal Militar Especial, instituído em 1933, para julgar e punir os crimes contra a segurança do Estado. O surgimento destes Tribunais foi responsável por uma “*caricatura da justiça, com os juizes ressonando durante os julgamentos e as sentenças definidas com antecedência pela PVDE/PIDE*” (Costa, 1979: 21).

manifestações unitárias contra o conjunto de leis que estava sendo instituído. Além da CGT, sob o controle anarquista, outras organizações existentes eram a Federação das Associações Operárias (FAO), ligada ao reduzido Partido Socialista, e um certo número de sindicatos não confederados, sem ligação a qualquer das tendências, entre os quais sobressaía-se a Federação dos Transportes. Aos poucos, o sindicalismo, sendo deslocado da postura de contestação - que tipificou as suas acções perante a *Primeira República* -, foi submetido ao silenciamento.

As determinações do Estatuto Nacional do Trabalho e a repressão que se estabeleceu levaram, em Setembro de 1933, ao encerramento dos sindicatos livres¹⁶. O novo regime passava então da fase de estruturação para a de efectivo exercício da sua perspectiva programática e ideológica.

Assim, conforme o que estivemos a sublinhar, a *relação do sindicalismo com o Estado* define-se como passando da *contestação ao silenciamento*. Quer dizer, até a primeira metade da década de 1920, o sindicalismo português manteve um posicionamento de forte contestação perante o Estado Republicano, existindo nisto aliás uma espécie de frustração com o que tinha sido a promessa republicana em comparação com a forma como concretamente a República estava a ser conduzida. Além do que o anarquismo tem como pressuposto a destruição do Estado (seja ele de que tipo for) e a instituição de uma sociedade sem classes. Entretanto, a partir de 1926, o sindicalismo, sendo tolhido por um conjunto de leis, mantém um posicionamento decadente em termos de contestação, num contexto onde a divisão entre os sindicatos foi útil ao silenciamento das suas acções em relação às imposições do Estado.

No referente à unidade temática *orientação predominante* no período, como já assinalamos, tendo em conta que se verificou o auge do anarco-sindicalismo, ela foi *anarquista*. Foram as directrizes dos anarquistas que maior representatividade tiveram no seio do sindicalismo nacional, enfrentando, a partir da fundação do PCP, a oposição dos comunistas.

Sobre o *conceito de trabalho*, como é próprio da tradição anarquista, o seu entendimento esteve relacionado com o processo de autogestão. Ou seja, o *trabalho* foi entendido como *elemento a ser resgatado para servir de base à construção de uma sociedade autogestionária*. É ilustrativa disto a abordagem que Costa desenvolve, quando ele põe em

¹⁶ - Já antes de 1933, organizações sindicais foram metidas na clandestinidade, como ocorreu com a CGT.

realce documentos sindicais que afirmam que “o fim imediato ou futuro consiste em os agregados profissionais adquirirem cada vez mais preponderância na produção de utilidades, até que essa base se transforme e se torne socializada, pertencente à massa anónima de todos os trabalhadores agrupados nas suas respectivas profissões livres e francas para quem quiser as exercer. E desta maneira o salariedade terá passado à história” (Costa, 1979: 89). Quer dizer, tendo o *trabalho* como base da autogestão, o anarco-sindicalismo esboçava “a definição do [seu] objectivo geral: A emancipação dos trabalhadores, o fim do salariedade” (Ibidem: 89).

1.3 – O Período 1933-1974: liderança clandestina dos comunistas

Apesar da Ditadura Salazarista, no período 1933-1974, o sindicalismo português desenvolve acções significativas, e não só apenas nos tempos da chamada “Primavera Marcelista”, altura em que se tentou reconfigurar o regime. Os comunistas passaram a ser a principal referência, verificando-se que eles não se agruparam apenas no PCP, mas também – principalmente a partir dos anos 1960 – em outras organizações de menor expressão. Todavia, o *risco das aparências* pode transmitir a ideia de que, no período, o percurso sindicalista foi um *imenso vazio*, dado que, à primeira vista, oficialmente não existiam sindicatos livres.

Ou seja, as dificuldades para se conhecer as acções sindicais decorridas entre 1933-1974, são acrescidas principalmente em razão de os sindicatos terem sido colocados na clandestinidade, tendo, não poucas vezes, engrossado as fileiras de organizações defensoras e empenhadas na luta armada. Em tal quadro, o “segredo de segurança” em torno de documentos e a contenção dos envolvidos, mesmo hoje, ao prestarem declarações, representam um empecilho para a compreensão dos acontecimentos dos longos anos de Ditadura. Contudo, tendo presente que o sindicalismo ao mesmo tempo que era acção sindical também era um movimento de oposição directa ao regime, com ambas as posições confundindo-se, é possível delinear elementos que pontuam o seu trajecto no período em foco. Quer dizer, é necessária uma incursão pelo terreno da oposição subterrânea.

Em função da viragem ditatorial do regime, o PCP reforçou os apelos em prol da unidade e, como resultado destes, foi constituída uma Frente Única de resistência ao governo, sendo integrada pela CGT, CIS, FAO, Comissão dos Sindicatos Autónomos e Comissão dos

Trabalhadores do Estado. Integrantes desta Frente, mais de uma vez, envolveram-se nos diversos *putsches* e tentativas golpistas levadas a cabo por republicanos/liberais opositores do salazarismo¹⁷, figurando dentre estes Jaime Cortesão¹⁸ e António Sérgio¹⁹.

Aliás, a defesa da unidade feita pelo PCP, conduziu à formação do Movimento de Unidade Anti-fascista (MUNAF), congregando os mais diversos sectores ideológicos. Após o fim da Segunda Guerra, com a vitória dos Aliados – o que, em princípio, gerou uma situação desfavorável à Ditadura –, foi organizado o Movimento de Unidade Democrática (MUD), que chegou a conquistar a legalidade, tendo forte adesão na juventude – com as juventudes comunistas –, donde emergiu o MUD juvenil²⁰. Consolidava-se assim a liderança do PCP, até porque, após a derrota das forças democráticas na Guerra Civil Espanhola, os anarquistas foram tomados por um certo “desânimo”, e então “a deserção para o Brasil intensifica-se” (Costa, 1979: 57). Além disso, o Partido saiu revigorado com a reorganização de 1941²¹, conduzida, entre outros, por Militão Ribeiro²² e Álvaro Cunhal²³. De 1942 a 1947,

¹⁷ - Já no período de estruturação do fascismo, aconteceram três iniciativas da referida natureza. Em Fevereiro de 1927, Julho de 1928 e Abril de 1931.

¹⁸ - Historiador e integrante da Liga de Paris (Liga de Defesa da República). Exilado no Brasil, foi um dos últimos representantes do republicanismo a regressar a Portugal.

¹⁹ - Historiador, sociólogo, Ministro durante República e fundador/participante de diversas revistas.

²⁰ - Contando com a participação de Rui Grácio e Mário Soares.

²¹ - No período que antecedeu à essa data, o PCP viveu momentos de desarticulação. Em 1939, a maioria da sua direcção estava presa no Tarrafal, abrigando-se numa organização denominada Organização Comunista do Tarrafal; os que aí estavam não confiavam no que tinha restado da Direcção. Aliás, no mesmo ano, a Internacional Comunista havia deixado de reconhecer o PCP como uma das suas Secções, haja vista pesar sobre o militante que se apresentara à mesma como representante do Partido a suspeita de que, quando preso, teria revelado a tipografia onde era feito o jornal partidário, o *Avante* clandestino.

²² - Emigrou para o Brasil aos 13 anos de idade, fugindo dos maus tratos que recebia no emprego de marçano. Acolhido por operários brasileiros, passou a trabalhar como tecelão numa fábrica têxtil de algodão, onde se tornou sindicalista e militante do PC brasileiro (PCB); por causa da sua intensa vida militante, ele foi expulso do País. Como clandestino, o PCB preparou a sua viagem de regresso a Portugal, onde recomeçou a militância e passou a integrar o PCP, tendo sido preso e enviado para o Tarrafal, donde saiu em 1940. Preso novamente em 1942, é libertado em 1945, para ser preso outra vez em 1949 e morrer na prisão em 1950 (Costa, 1979).

²³ - Entrou para o PCP em 1931, quando estudante de Direito em Lisboa. Desenvolve tarefas na Liga dos Amigos da URSS, no Socorro Vermelho Internacional e nos Grupos de Defesa Académica. Em 1934, dirige a reorganização das Juventudes Comunistas da região de Lisboa e Margem Sul; em 1935, foi eleito Secretário-Geral da Federação das Juventudes Comunistas (FJC), participando do VI Congresso da Internacional Juvenil, realizado em Moscovo. Entrando para a clandestinidade, é enviado para a Espanha, por ocasião da Guerra Civil; é preso em 1937 e libertado no ano seguinte, volta a ser preso em 1940, para ser libertado um ano depois. Desenvolve a sua actividade no Norte do País e passa a integrar o Comité Central do Partido a partir do

contrariando as prescrições oficiais, verificou-se um crescente ciclo grevista, decorrência de uma crise económica marcada pelo aumento da inflação, por uma desvalorização salarial entre 26-42%, registando-se **“a alta do custo de vida, em consequência da especulação, ao serviço da acumulação do grande capital”** (Ibidem: 66). Greves atingem Lisboa e a Margem Sul, com paralisações, por exemplo, na Companhia dos Telefones, na Companhia Nacional de Navegação, na Companhia de Gás de Lisboa e em várias fábricas; no campo, camponeses empreendem manifestações “pelo pão”, como em A-dos-Bispos, Cotovios, Cardosas, Apelação, Loures, Lousa e Queluz (PCP, 1944).

Entretanto, o aparelho repressivo reagiu de maneira veemente: Foram assassinados, entre outros, Ferreira Soares²⁴, Ferreira Marques²⁵, Germano Vidigal²⁶, José Patuleia²⁷ e José Moreira²⁸.

Nessa conjuntura, onde a instabilidade da crise económica associava-se com a instabilidade da readaptação do País na ordem internacional do pós-guerra (que o levou à integração à NATO, em 1949), acentuou-se o fenómeno da emigração. Muito embora a emigração sempre tenha sido **“um dado da sociedade portuguesa e uma consequência da dependência e desarticulação do desenvolvimento do capitalismo em Portugal, nunca, no entanto, ela assumira uma expressão tão alta como a que se verificou a partir de 1961 e principalmente a partir de 1963”** (Costa, 1979: 226). Em pouco mais de uma década, aproximadamente um milhão de portugueses emigram, registando-se duas fases de emigração

Outono de 1942, fazendo parte do mesmo até à sua nova prisão em 1949. Fugirá em Fevereiro de 1960, voltando a integrar o Secretariado do Comité Central, sendo eleito Secretário-Geral em Março de 1961; a partir de 1962, passa a viver em Moscovo, e é o responsável pela linha adoptada pelo Partido, que resulta numa cisão em 1963 (Ibidem).

²⁴ - Médico comunista, foi assassinado em sua própria casa, por um polícia que se faz passar por doente (Ibidem).

²⁵ - Empregado bancário, foi enforcado, por se recusar a repassar informações à PVDE/PIDE (Ibidem).

²⁶ - Dirigente do Sindicato Nacional dos Operários da Construção Civil de Montemor-o-Novo e dirigente local do Partido Comunista. Foi morto por torturas: Preso na sequência de uma greve dos assalariados rurais na região, a PVDE/PIDE cortou-lhe as costas, provocou-lhe feridas na cabeça e no rosto, espezinhou-o e atirou-o contra as paredes, na sequência do interrogatório. Não sobreviveu (Ibidem).

²⁷ - Camponês, foi preso em São Romão (Vila Viçosa), por ter participado nas manifestações do Alto Alentejo, sendo torturado até à morte pela PVDE/PIDE (Ibidem).

²⁸ - Operário vidreiro da Marinha Grande e funcionário do Partido Comunista, foi assassinado por se negar a repassar informações à PVDE/PIDE sobre o seu trabalho partidário (Ibidem).

que reflectem destinos diferentes. No início, o destino da maioria era o Brasil; depois, passou a ser França²⁹, verificando-se uma aceleração das saídas a partir de 1961, conforme pode ser visto na Tabela a seguir.

TABELA 2.1
EMIGRAÇÃO PORTUGUESA 1959-1969*

ANO	EMIGRAÇÃO
1959	34 754
1960	35 169
1961	38 572
1962	42 092
1963	53 899
1964	73 956
1965	90 670
1966	104 202
1967	92 306
1968	92 678
1969	153 545

* Fonte: Marinho Antunes (1970).

É também no aludido quadro conjuntural que a *oposição subterrânea* se intensifica.

Não é aqui o sítio adequado para se fazer a abordagem histórico-sociológica dos bastidores e da vida clandestina da oposição durante o salazarismo/caetanismo. As notas que deixamos são apenas uma decorrência do entrelaçamento da vida clandestina da oposição com o movimento sindical, no percurso de delimitação da perspectiva deste trabalho. E é assim que

²⁹ - Deve-se considerar a possibilidade de os números serem maiores, pois, no período, houve um “grande aumento da emigração clandestina” (Costa, 1979: 227), o que “dificulta enormemente a análise das estatísticas, que apenas se referem à emigração oficial” (Ibidem: 227). Feita esta ressalva, tem-se o seguinte registo sobre o fluxo emigrante: Em 1950, 64% dos emigrantes portugueses iam para o Brasil, sendo este percentual de 47% em 1959; já em 1969, 72% dirigiam-se para a França, enquanto 17% continuavam a ir para o Brasil (Ibidem).

há que se referir organizações como o CMLP³⁰, o MRPP³¹, URLM³², a OCMLP³³, a LUAR³⁴, entre outras, bem como organizações que mesmo sem grande inserção popular, ou tendo um horizonte político-ideológico diferente do das mencionadas, tiveram alguma actuação, a exemplo do Grupo de Resistência Republicana³⁵. As primeiras contribuíram para *um ressurgir* da actividade sindical, principalmente após a cisão no PCP – focada a seguir –, donde parte delas emergiram e, desenvolvendo-se, formaram outras futuras organizações³⁶.

Dois factos pontuam a actuação do movimento sindical nos momentos finais da fase 1933-1974, antes do 25 de Abril: A cisão da década de 1960 no PCP, liderada por, entre outros, Francisco Martins Rodrigues³⁷; e a chamada “Primavera Marcelista”.

Na reunião do Comité Central do PCP de Agosto de 1963, Francisco Martins Rodrigues criticou as teses defendidas por Álvaro Cunhal, acusando-o de oportunismo por, com sua ideia de “levantamento nacional”, contida no documento “Rumo à Vitória”, buscar alianças que, afirmava, impediam uma efectiva ruptura com a *Ordem*. E apresenta na mesma

³⁰ - Comité Marxista-Leninista Português. Formado a partir da cisão de 1963 no PCP, da qual formar-se-ão diversas outras organizações, o CMLP teve influência em sectores operários da Margem Sul e na cintura industrial de Lisboa, com as suas posições sendo divulgadas em “A Revolução Popular”. Em 1965, seguiu-se uma grande vaga de prisões dos seus quadros, restando apenas alguns militantes que se vão reagrupar no exterior, onde constituem o Comité do Exterior.

³¹ - Movimento Reorganizativo do Partido do Proletariado. Forma-se, em grande parte, a partir da Esquerda Democrática Estudantil (EDE).

³² - União Revolucionária Marxista-Leninista. Tem uma origem parcialmente estudantil, agrupando também sectores operários, principalmente estivadores.

³³ - Organização Comunista Marxista-Leninista Portuguesa. Organizou-se em torno do Jornal “O Grito do Povo”, aglutinando estudantes, tendo como centro de influência o Porto.

³⁴ - Liga de Unidade e Acção Revolucionária. Congrega militantes de diversas origens.

³⁵ - Dirigido por Mário Soares, que viria integrar a Acção Democrática Social, dando origem posteriormente à Associação Socialista Portuguesa (ASP), a partir da qual se funda o Partido Socialista em 1973.

³⁶ - Foi dessa forma que se constituiu, por exemplo, a União Democrática Popular (UDP).

³⁷ - Iniciou o seu percurso político no MUD-Juvenil, em 1949; foi preso várias vezes, inclusivamente com Álvaro Cunhal em Peniche, de onde fugiram juntos. Membro da Comissão Executiva na clandestinidade, o “Campos”, como era o seu nome de clandestino, em 1963, entrou em confronto directo com Cunhal. Já antes, com a eclosão da Guerra Colonial, a imprensa clandestina do Partido havia pedido-lhe um texto sobre o assunto, e ele escreveu um manifesto fustigando o colonialismo. O tom da escrita “*desagrada Cunhal, que, «in extremis», suspende a divulgação, argumentando que poria em causa a política de alianças do Partido*”. Francisco Rodrigues contestou essa posição e iniciou uma troca de cartas com Cunhal” (O Público, 2000: 7).

reunião o documento “Luta Pacífica e Luta Armada em Nosso Movimento”³⁸, que, contrariando as teses da maioria da Direcção do Partido, vai fazer com que ele seja submetido ao isolamento, impedido de defender as suas posições³⁹. Enquanto isto acontecia, Rodrigues ia organizando a cisão, que se consumaria no mesmo ano. Em Janeiro de 1964, junto com outros, ele cria a Força de Acção Popular (FAP), tendo, logo em seguida, em Abril, surgido o Comité Marxista-Leninista Português (CLMP).

A importância desta cisão, para o movimento sindical, reside no facto de que, a partir dela, emergiu uma série de organizações – algumas das quais referimos – que, com perspectivas político-ideológicas diferentes das do PCP, contribuem para o ressurgimento das manifestações sindicais, que, **“depois de um longo período de acalmia, até 1967, vão prolongar-se até 1974”** (Costa, 1979: 217). E aqui há o encontro com a chamada “Primavera Mareclista”. Isto é, se há alguma vontade própria nas iniciativas reformistas do caetanismo, e já foi inclusivamente dito que **“não é lícito questionarem-se as intenções e iniciativas reformadoras do caetanismo”** (Barreto, 1990: 58), também não é ilícito o entendimento segundo o qual a pressão das manifestações dos trabalhadores levaram Marcelo Caetano a realizar reformas na legislação do trabalho. Quer dizer, ao assumir a liderança do Governo em fins de Setembro de 1968, Caetano procurou implementar reformas que, ensaiando uma ténue “democratização”, objectivava revigorar o regime para garantir a sua continuidade.

A principal alteração será introduzida pelo Decreto-lei nº 49.059, de 14 de Julho de 1969, referindo-se à definição, estrutura e dimensão dos sindicatos; à retirada da exigência de homologação das direcções pelo Ministro das Corporações; ao atenuamento da possibilidade de dissolução administrativa; e ao fim da proibição da filiação dos sindicatos nos organismos internacionais (Costa, 1979). De forma complementar, o Decreto nº 49.212, de 28 de Agosto de 1969, trata da negociação colectiva, cuja finalidade principal era a instituição da obrigação

³⁸ - Que havia sido escrito em Paris, após uma reunião do Comité Central realizada em Moscovo, cujo objectivo era discutir as divergências entre Francisco Rodrigues e Cunhal. Após esta, Rodrigues foi enviado à França, e **“percebeu que o queriam isolar em Paris, mas decidiu que não seria assim. Foi aí que escreveu Luta Pacífica e Luta Armada em Nosso Movimento [o grifo é nosso]”** (O Público, 2000: 7).

³⁹ - A esse respeito, um partidário de Cunhal afirmou: **“Os cisionistas, no desejo de estabelecerem a confusão, de forma a que pudesse sair algum apoio para eles, pretendiam que o Partido divulgasse entre os seus membros os escritos de Francisco Martins Rodrigues. Isto não foi feito, pois o Partido tem a sua linha bem definida e é à volta desta que deve ser feita qualquer discussão. Começaram, por isso, a introduzir os escritos do renegado”** (Declaração de Alexandre Castanheira, in Costa, 1979: 163).

das negociações para novas convenções de trabalho (Ibidem). Outras leis ocuparam-se de questões como a reforma do contrato de trabalho e a extensão da previdência.

Esta “democratização” foi, todavia, ultrapassada pelo *movimento real* dos trabalhadores, com manifestações grevistas ocorrendo, por exemplo, na Ford e na General Motors, tendo-se reivindicações que iam além dos limites daquela. E é por conta disso que o caetanismo faz *marcha atrás*, e regressam os antigos métodos. Em Outubro de 1970, o Decreto-lei nº 502 torna possível novamente a suspensão preventiva de dirigentes sindicais pelo Ministério das Corporações, medida que será largamente utilizada; pelo Decreto-lei nº 409 de 1971, permite-se o alargamento da duração do tempo de trabalho; e pelo Decreto-lei nº 196 de 1972, suspendia-se durante dois anos a contratação colectiva, fazendo-se o mesmo em relação à correcção dos salários (Ibidem).

A ascensão do sindicalismo, verificada ao final da Ditadura, levou, na clandestinidade, à constituição da Intersindical⁴⁰ – sob a direcção do PCP –, que agrupava, como entidades principais, os seguintes sindicatos: Sindicato dos Bancários do Sul, Sindicato dos Caixeiros de Lisboa, Sindicato dos Escritórios de Leiria, Sindicato dos Químicos de Lisboa e o Sindicato dos Metalúrgicos de Lisboa.

E assim conclui-se a fase 1933-1974. Estava em marcha o 25 de Abril.

Tendo presente o percurso que estivemos a aludir, a relação do sindicalismo com o Estado caracteriza-se, portanto, como *marcada pela repressão e reacção clandestina*. A repressão exercida contra o movimento sindical não se restringiu à imposição de limitações de natureza institucional, mas implicou mesmo conspirar contra a vida de sindicalistas. Por outro lado, em meio a isto, o sindicalismo, sendo ao mesmo tempo veículo estritamente sindicalista e movimento de oposição ao regime, reagiu ao Estado fascista de forma veemente, sendo o apelo feito por militantes seus à luta armada um exemplo desta veemência.

A *orientação predominante* foi *inspirada na estratégica política do PCP*. Na *estratégia*, quer dizer, não se tratou propriamente de uma orientação *conceptualmente comunista* – como no caso do anarquismo –, buscando referendar-se teoricamente. Até porque o PCP não monopolizou a aglutinação dos segmentos que se reconheciam na tradição político-

⁴⁰ - A Intersindical começa a emergir em 28 de Setembro de 1970, quando, após uma reunião, os sindicatos mencionados procuram ampliar o movimento e convidam outras entidades para uma reunião no dia 11 de Outubro (Cunhal, 1976).

ideológica inaugurada por Marx e Engels, como era o caso dos trotskistas e, a dada altura, dos maoístas. O PCP, adoptando como doutrina o dito marxismo-leninismo, assumiu-se como fielmente aliado de Moscovo⁴¹; isto é, como organização estalinista, defendia e reproduzia integralmente o que era recomendado como directriz política pelo Partido Comunista da União Soviética (PCUS). E foi esta directriz política que o PCP imprimiu ao movimento sindical, a saber, ela era basicamente a *estratégia frentista*, de unidade de todas as oposições, para realizar o levantamento nacional. Aliás, como referimos, foi esta estratégia que motivou a cisão de 1963 no Partido. Dessa forma, portanto, a *orientação predominante* no seio do sindicalismo foi *inspirada na orientação política do PCP*, resultando esta, por sua vez, do que era recomendado como directriz política por Moscovo.

O *conceito de trabalho* pressuposto na actuação sindical impulsionada pelo PCP entende o mesmo *como vanguarda no processo de libertação do País do regime ditatorial*. Ou seja, aqui a referência ao *trabalho* é realizada no sentido de o nomear do ponto de vista de uma classe social, com ele, como expressão-síntese da classe trabalhadora, sendo o antagonista da burguesia, naquilo que configura a tradicional representação do conflito *capital x trabalho*. Se os partidos comunistas colocam-se, por sua natureza, como vanguardas dos interesses dos trabalhadores (ou, de modo mais estrito, da classe operária), a posição do PCP tinha contudo a particularidade de – como consequência das recomendações de Moscovo – atribuir ao *trabalho* um papel de vanguarda na articulação de um levantamento nacional que, unindo todas as oposições, limitava as suas ambições ao derrube do regime fascista. Disso tem-se, por exemplo, que a posição sustentada pelos anarquistas, no período anterior, na sua forma de conceber o trabalho, era mais ousada, ao passo que o PCP concebe o *trabalho*, no sentido de expressão-síntese das classes trabalhadoras, como vanguarda de um processo que

⁴¹ - Como já foi escrito: “Em todos os momentos e nomeadamente nas Conferências Internacionais, o PCP foi o mais fiel aliado de Moscovo. Contrariamente a outros partidos [comunistas], (...) nunca o PCP dirigiu quaisquer críticas ao PCUS. Como explicar esta situação? Há evidentemente uma explicação organizativa” (Costa, 1979: 175). E esta “explicação organizativa” reside no facto de que, a dada altura, Cunhal passou a residir nos países do bloco soviético e militantes do Partido aí terem feito cursos, bem como também ter sido a partir de tais países que remodelações organizativas foram desenvolvidas no PCP. Por exemplo: “Das três dezenas de participantes no VI Congresso, metade vivia permanentemente no estrangeiro [a maioria destes na União Soviética e nos países do seu bloco]. O partido, a partir de 1962, altamente centralizado, sem discussão interna, foi remodelado pelo conjunto destes elementos” (Ibidem: 176). O grau de fidelidade do PCP a Moscovo era tamanho que, no início dos anos 1990 - já com os regimes do bloco soviético tombando numa velocidade sem precedentes -, quando a burocracia militar-estalinista tentou um Golpe contra Gorbachov, imediatamente o PCP saudou a iniciativa, expressando-lhe o seu apoio.

tem como objectivo final o “estabelecimento de uma “democracia nacional”, alcançada através da democratização do aparelho de Estado burguês, com base numa «coligação de forças democráticas e patrióticas»” (Costa, 1979: 167).

1.4 – O Período 1974-dias actuais: sindicalismo fordista

Com o advento do 25 de Abril, a Intersindical emergiu como a única organização estruturada e representativa da acção sindicalista, sendo reconhecida legalmente pelo Decreto-lei nº 215-A de 1975, que, como Lei Sindical, estabelecia as normas segundo as quais dever-se-iam organizar os sindicatos. Dentre tais normas, podem ser destacadas: Unicidade; integração numa confederação geral única; proibição de confederação em organizações estrangeiras, sem prejuízo da possibilidade de cooperação e relacionamento; proibição da concorrência entre sindicatos; destituição de corpos gerentes, reservada à deliberação em assembleia geral; cobrança da quotização sindical por retenção na fonte (Ibidem). Deste contexto, a partir da Intersindical, surge a actual Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses (CGTP-IN), situada no âmbito programático do PCP.

Com a Constituição de 1976, consagrando o pluralismo sindical, foi publicado o Decreto-lei 773/76, que revogava o Decreto 215-A, encerrando os tempos de unicidade sindical (Ibidem). Actividades sindicais, nesta altura, conduzem ao Movimento da Carta Aberta, que resultou na formação, em 1978, da outra central sindical portuguesa dos dias presentes, a União Geral dos Trabalhadores (UGT), agregando tendências não sintonizadas com a CGTP-IN, ligadas, por exemplo, ao Partido Socialista.

Durante os tempos da unicidade sindical, grande foi a ascensão do sindicalismo e do movimento popular em geral, situação que foi estacionada mesmo antes da instauração do pluralismo em 1976, não parecendo, contudo, que o descenso tenha sido uma decorrência do fim da unicidade. O descenso parece se iniciar com o 25 de Novembro de 1975 e o consequente fim do PREC (Processo Revolucionário em Curso)⁴². O Partido Comunista,

⁴² - É em virtude disso que alguns dos envolvidos com os acontecimentos de Abril dizem, hoje, que ele “foi traído”, e se explicam: “O que resta de Abril? Muito pouco, quase nada. (...) É cada vez mais difícil encontrar quem leve a sério a genuinidade desta democracia. Ainda se pode falar livremente, é certo. Mas que é feito daquela bela dignidade das pessoas comuns que há vinte e cinco anos subitamente descobriam já não haver motivos para temer e se reuniam em assembleias para discutir e resolver as questões da vida colectiva, ou para se manifestar espontaneamente nas ruas? Essa foi banida sem deixar rastro, porque era

empenhado na defesa da unicidade e na ocupação das antigas estruturas sindicais, diante de manifestações conduzidas por comissões de trabalhadores, assumiu, em mais de uma ocasião, a postura de oposição às greves. É assim que, na altura, **“o PCP faz intervir seus militantes junto dos grevistas, para que estes interrompam os seus movimentos reivindicativos”** (Costa, 1979: 261).

A configuração sindical portuguesa dos dias actuais caracteriza-se, portanto, pela existência de duas confederações nacionais⁴³ - além de uma parte autónoma do sindicalismo que não integra oficialmente nenhuma das duas entidades⁴⁴ -, tendo-se que, do ponto de vista representativo, a CGTP-IN se apresenta como a mais expressiva, sendo ainda a entidade na qual conflui o percurso histórico do sindicalismo português.

Para que se entenda o *tipo de relação contemporaneamente mantida entre o sindicalismo e o Estado em Portugal*, é necessário que se tenha em conta o carácter do Estado que emergiu no pós-25 de Abril. Tratou-se do surgimento *tardio* do Estado de Bem-Estar Social, isto é, em Portugal, por conta das particularidades do seu percurso político, conforme o aludimos, o Estado-Providência nasceu num momento em que internacionalmente ele começava a enfrentar uma profunda crise. Esta é, portanto, uma especificidade que caracteriza o quadro em que se buscou, no País, estruturar a *relação salarial fordista*. Por conta disso, tem sido afirmado que:

“Portugal apresenta algumas especificidades importantes em relação ao quadro do desenvolvimento do capitalismo (...). A generalização do consumo de massas e a estabilidade e segurança do emprego associadas à relação salarial fordista entraram tarde em Portugal, no momento em que esta relação começava a ser posta em causa nos países capitalistas desenvolvidos. (...) A partir de 1969 e coincidindo com a crise final do Estado Novo e com o consequente novo espaço concedido às lutas laborais, foi possível introduzir em alguns dos sectores então mais progressivos da economia portuguesa, tais

a essência mesma da democracia. Essa velocidade electrizante, a que alguns chamam com condescendência de “utopia”, era simplesmente a descoberta de que a democracia pode ser algo mais do que o espectáculo das instituições. (...) Se as personalidades eminentes que nos governam fossem capazes de dar a cara, festejariam, em vez do 25 de Abril, o Golpe Militar de Novembro” (Rodrigues, 1999: 8-9).

⁴³ - Deve ser registada também a existência de um minúsculo agrupamento denominado Fórum dos Sindicatos Independentes (FSI), sem expressão representativa nacionalmente.

⁴⁴ - Há casos, todavia, no sindicalismo autónomo, em que entidades não se assumem como integrantes nem da CGTP-IN, nem da UGT, mas mantêm relações de colaboração com uma das duas.

como a construção naval, a banca e os seguros, algumas medidas que apontavam no sentido de uma relação salarial fordista. No entanto, só em 1974, com a Revolução de Abril, foi possível generalizar a todos os trabalhadores portugueses a garantia da estabilidade e da segurança do emprego e a protecção adequada perante situações de emergência (doença, etc.) (Santos, 1990: 175).

Posto isto, é importante ainda reter que, no geral, o Estado de Bem-Estar Social surgiu pressupondo não só benefícios aos trabalhadores, mas também custos. Ou seja (e aqui, por uma questão corroboração, repetindo o já citado): **“Os trabalhadores garantiam a estabilidade dos rendimentos e a protecção em situações de emergência, mas em troca eram obrigados a uma dupla renúncia: A renúncia à pretensão de participar não marginalmente no controlo do processo produtivo e a renúncia à luta pela transformação socialista da sociedade”** (Ibidem: 156). Esta dupla renúncia dos trabalhadores, levou os sindicatos a uma *postura de cooperação*, tomando parte nos processos de concertação social e dividindo responsabilidades com os empresários e com o Estado na tomada de decisões⁴⁵.

Portanto, tendo em Portugal a configuração do Estado Providência se dado a partir de 1974, é com este Estado que contemporaneamente se define a relação do sindicalismo nacional, nomeadamente do que estamos a focar, ou seja, o sindicalismo capitaneado pela CGTP-IN, a mais representativa entidade sindical do País. Mesmo que se considere o carácter político-ideológico do processo que deu origem a este sindicalismo e das proclamações programáticas formais que sustenta, ele não escapa do papel que o *Estado Providência* tardio português lhe reserva. Assim, o sindicalismo tenta conciliar isto com elementos da sua origem político-ideológica, mas não tem como escapar da função corporativa que lhe deve ser própria conforme a condição na qual se apoia a constituição do Estado Providência⁴⁶.

Dessa forma, a *relação mantida com o Estado* pode ser caracterizada como sendo de *autonomia-parceira*. Tendo uma origem político-ideológica de contraposição ao Estado fascista, defendendo o direito à livre organização dos trabalhadores, o sindicalismo mantém

⁴⁵ - Tal característica perpassa os três grupos de sindicatos que estivemos a realçar no Item 1 do Capítulo anterior, embora possa existir alguma variação entre eles.

⁴⁶ - O que, registe-se, não desloca a CGTP-IN do campo de esquerda, não se devendo inferir também a anulação da sua posição como entidade sindical mais actuante no cenário português. O que está em causa é que esta sua condição tem diante de si uma macro perspectiva que a contradiz, tornando-se um terreno fértil para dilemas de natureza política.

este direito conquistado, naquilo que é a sua autonomia, mas, como frisamos, sendo parte constituinte do Estado-Providência, ele é parceiro deste⁴⁷.

A *orientação sindical predominante*, como não podia ser diferente, é portanto a do *sindicalismo fordista*. Considerando os aspectos que, parágrafos atrás e no item 1 do Capítulo anterior, já destacamos deste tipo de sindicalismo e tendo em atenção o carácter assumido pela acção sindical no pós-25 de Abril, a constatação a que se chega evidencia a dimensão dominantemente fordista do sindicalismo português.

No que toca ao *conceito de trabalho*, a compreensão sindical é de que ele é *um factor a ser valorizado como condição para que se efective o desenvolvimento nacional e se supere o atraso estrutural português em relação aos demais países europeus*. Aliás, foi sob o lema *valorizar o trabalho* que se realizou o XIX Congresso da CGTP-IN, onde se ressaltou que tal opção resulta do entendimento de que a valorização do trabalho é uma questão decisiva como factor de influência no modelo de desenvolvimento económico do País (CGTP-IN, 2002a)⁴⁸. Isto é, se tivermos em conta os apelos em forma de consenso do *Estado de Bem-*

⁴⁷ - A este respeito, é empiricamente ilustrativa a participação sindical no chamado Conselho Económico e Social (CES), que é “um órgão de consulta e concertação no domínio das políticas económicas e social, participa na elaboração das propostas das grandes opções e dos planos de desenvolvimento económico e social” (Conselho Económico e Social, 2002: 1). Mais ilustrativo ainda é o Relatório de Actividades da própria CGTP relativa à sua participação no CES, apresentado no 9º Congresso da entidade. No mesmo, afirma-se: “A CGTP-IN participou activamente nas actividades do Conselho Económico e Social. No trabalho desenvolvido, que conduziu à aprovação de diversos pareceres, muitos dos quais com a aprovação da CGTP-IN, destacam-se: A discussão sobre o Plano Nacional de Desenvolvimento Económico e Social (Parecer de Junho e Julho de 1999) (...). O PNDES enquadra-se no processo em que se integra o Plano de Desenvolvimento Regional (Parecer aprovado em Outubro de 1999) com vista à negociação do III Quadro Comunitário de Apoio; a discussão da actividade de planeamento económico através das Grandes Opções do Plano elaboradas para vários anos; acompanhamento do II QCA na sua fase de execução, incluindo a sua avaliação, nomeadamente o impacto dos fundos comunitários; a discussão sobre as implicações para Portugal do alargamento da UE (Idem, Junho de 1997) e sobre a Agenda 2000 da UE para Portugal (Parecer de Junho 1998); o aperfeiçoamento da legislação sobre o rendimento mínimo garantido (Pareceres de Abril e de Junho de Junho de 1997); realização de colóquios e seminários sobre problemas da actualidade (Políticas das Cidades, Plano Nacional de Emprego, a Política de Habitação, etc.) (CGTP, 2002b: 1)

⁴⁸ - Embora ultimamente também se tenha estado a referir, em declarações formais e esparsas, *uma dimensão mais política a respeito trabalho*, sublinhando-se a sua *centralidade*. Ao que parece, isto ocorre na sequência de contactos de dirigentes da CGTP-IN com o “laboratório de debates” do Fórum Social Mundial de Porto Alegre, bem como também paralelamente ao clima de contestação social em Portugal diante das reformas propostas pela governação do PSD. É o que se depreende das palavras do seu Secretário-Geral ao responder, numa entrevista, questões relacionadas às reconfigurações no mundo do trabalho. Iniciou uma resposta afirmando que “(...) gostava de referir uma expressão que ouvi no Fórum Social Mundial de Porto Alegre do director geral da OIT. Disse ele, a determinada altura, que as teorias do fim do trabalho não foram muito objectivas [focaremos-las no próximo Capítulo], pois a realidade actual mostra que, afinal, o fim do trabalho não era exactamente o anunciado, mas sim a pretensão do fim do trabalho com direitos. Isto é, estamos

Estar Social tardio português em função da modernização do País – buscando um desenvolvimento que supere os seus “atrasos estruturais” -, parece que se pode entender que o modo como o sindicalismo refere o trabalho se apresenta como decorrência da sua participação no pacto fordista.

Encerrado este percurso analítico relativo ao sindicalismo português da produção material, passaremos ao universo sindical dos professores.

2 - O sindicalismo docente

Se em relação ao sindicalismo convencional, em Portugal, deparamo-nos com uma significativa carência de investigação em âmbito académico, no que concerne ao sindicalismo docente a lacuna é bem mais acentuada, não havendo registo de uma abordagem histórico-sociológica de *todo o seu percurso*. Até aonde sabemos, este é o primeiro estudo que assim procederá, focando-o centralmente. De resto, há iniciativas que, ao se deterem no exame da actividade educativa, docente e/ou em objectos com ela relacionados, enfocam de *forma relativa* períodos/aspectos do associativismo/sindicalismo do professorado, como o fazem Adão (1984), Araújo (1982) e Nóvoa (1987)⁴⁹. Há ainda algumas outras iniciativas introdutórias à temática, como às de Stoer (1985), Bento (1978), Mónica (1978; 1980), Fernandes (1983) e Grácio (1983).

Não parece incorrecto assinalar que o surgimento de *algum cariz sindical* entre o professorado português data de fins do século XIX/início do século XX, sem contudo ser assimilado inteiramente, na medida em que determinados sectores ressaltavam a distinção do estatuto profissional do professor em relação ao do dos demais trabalhadores. Há que se destacar ainda que o nascimento e a constituição das associações de professores marcam um dos momentos decisivos no processo de construção da profissão docente, pois estas associações **“vão representar um importante espaço de confluência dos docentes e**

numa fase em que nos debatemos no mundo do trabalho com um grande ataque aos direitos dos trabalhadores” (Silva, 2002: 161).

⁴⁹ - Nesse sentido, mesmo restringindo sua preocupação a abordagem de uma experiência educativa anarquista, também vale considerar o trabalho de Candeias (1994), que foca uma escola anarquista na primeira metade do século XX (1905-1930), a chamada *Escola Oficina Nº 1 de Lisboa*, tratando do seu quotidiano no sentido de compreender uma iniciativa que procurou *educar de outra forma*.

desempenham um papel de primeiro plano tanto na definição da profissão docente quanto na defesa dos seus membros” (Nóvoa, 1987: 477).

Embora já em 1818 registem-se manifestações com *espírito colectivo* entre os mestres primários, as acções mais sistematizadas em prol do associativismo vão ocorrer apenas por volta de 1834. Daí emerge a Sociedade de Instrução Primária, assumindo como um dos seus objectivos a divulgação da instrução junto a todas às classes de cidadãos, sublinhando a importância da educação como meio de aperfeiçoamento da moral e do físico do homem. A partir dos anos 1850, com a fundação da Associação dos Professores (1854), acentua-se mais a organização do associativismo docente, com este se desenvolvendo este em torno de objectivos mutualistas. Uma das iniciativas que marca a actuação da Associação, é a criação de um veículo informativo, o chamado *Jornal da Associação dos Professores*. Outras iniciativas suas foram: A instituição de uma Escola Normal, gratuita, no seio da corporação; a elaboração de um Plano de Reformas da Instrução Pública, submetido ao Conselho Superior de Instrução Pública; o desenvolvimento de acções tendo por fim a melhoria das condições da profissão docente, nomeadamente voltadas para a demarcação do campo social de exercício do ensino, para a definição das normas de entrada na profissão e para a fixação de regras concernentes à prática da actividade docente (Nóvoa, 1987).

A partir de 1860, a Associação entra numa fase de decadência, tendo em 1863 um grupo, que a havia abandonado, criado o jornal *Boletim do Clero e do Professorado*. A base constituinte da Associação era composta principalmente por professores primários, estando entre as razões da sua decadência os conflitos internos, reflectidos, por exemplo, nas divergências em torno da aproximação ao movimento operário. Embora não tenha sido formalmente dissolvida, os seus órgãos dirigentes não mais reunir-se-ão, enquanto o *Boletim do Clero e do Professorado* limitou-se a dar conta de movimentos pontuais dos docentes, como protestos contra projectos de lei.

Entretanto, de alguma forma, ia emergindo um conjunto de acções que, aos poucos, apontava para a superação da dimensão meramente mutualista do associativismo docente. Verifica-se um novo impulso nas iniciativas, sobretudo no primário, a partir do momento em que as escolas normais começam a diplomar as primeiras gerações de normalistas. **“Em certo sentido, pode falar-se de uma primeira tomada de consciência colectiva dos docentes portugueses” (Ibidem: 488).**

Elegendo como seus primeiros objectivos melhorar o nível cultural dos professores da instrução primária e promover/defender os interesses materiais dos mesmos, em 1880, é fundada a Associação dos Professores Primários de Lisboa. O florescimento das ideias republicanas, ao estenderem-se até ao professorado, provoca clivagens no movimento associativo. A este respeito, em 1891, num Congresso em Braga, os docentes católicos afirmam, em tom crítico, que todas as escolas municipais de Lisboa eram dirigidas por elementos do Partido Republicano e que os seus professores não tinham religião. Estavam aí as razões duma dupla clivagem que passaria a atravessar o movimento associativo: Republicanos & monarquistas, laicos & católicos.

A Associação havia fixado como seu objectivo a formação de uma Federação dos Professores da Instrução Primária, de dimensão nacional, projecto que, em virtude das divisões internas e dos “desacordos regionais”, não se efectivou. Estes desacordos decorreram das assimetrias entre as regiões, onde os professores de Lisboa, sobretudo após a reforma de 1878⁵⁰, tinham uma melhor situação, o que fazia com que os objectivos associativistas das diferentes regiões nem sempre fossem coincidentes, tendo surgido inclusivamente, no Porto, uma Associação dos Professores da Instrução Primária do Norte de Portugal.

O insucesso do projecto de criação da Federação dos Professores da Instrução Primária, em meio aos desentendimentos entre os docentes, contribuiu para a desarticulação associativa. A partir de 1891-1892, a Associação dos Professores de Lisboa, que parece ter sido a mais importante associação dos docentes portugueses no século XIX, foi deslocada do papel central que exercia. Em seu lugar, regista-se o regresso de uma orientação fortemente mutualista, consubstanciada na Associação de Socorro Mútuo do Corpo Docente Primário.

O projecto de formação de uma nova Associação de carácter nacional começou a ganhar força entre os anos 1893-1894, sob a promoção dos jornais pedagógicos *A Civilização Popular*, a *Federação Escolar* e a *Educação Nacional*⁵¹. Em Dezembro de 1897, numa reunião nacional em Coimbra – precedida por várias assembleias regionais –, a Associação foi

⁵⁰ Descentralizou a coordenação de ensino, acentuando as disparidades regionais.

⁵¹ - A imprensa pedagógica desempenhou um papel fundamental no movimento associativo dos docentes. Aliás, a mesma, de modo geral, constitui-se num importante meio para se apreender a multiplicidade de configurações do campo educativo: “Revela as múltiplas facetas dos processos educativos, numa perspectiva interna ao sistema (cursos, programas, currículos, etc.), mas também no que diz respeito ao papel desempenhado pelas famílias e pelas diversas instâncias de socialização” (Nóvoa, 1993: XXXII). O trabalho coordenado por Nóvoa permite um importante panorama da imprensa pedagógica portuguesa.

criada, tendo a sua sede sido fixada no Porto. Foi uma organização, todavia, que não conseguiu transpor os primeiros anos do século XX.

Há ainda que se referir, ao lado das entidades mencionadas, os chamados Grémios do Professorado Livre Português, que foram fundados durante os últimos anos do século XIX, para representar os docentes do sector privado. Publicaram a revista *O Ensino Livre* e realizaram algumas reuniões nacionais, dentre as quais um Congresso no Porto em 1897. Contudo, o movimento associativo dos docentes do ensino privado não alcançou uma grande amplitude, ficando aquém das dimensões atingidas no sector público.

No início do século XX, regista-se uma intensa actividade associativa dos docentes portugueses, principalmente dos professores da instrução primária. Superando as características mutualistas, esse movimento vai exercer uma acção decisiva em dois sentidos: **“Primeiramente, criar um espírito colectivo, uma atitude de solidariedade, no seio dos profissionais do mesmo ofício; depois, melhorar o *status* sócio-económico e conferir uma certa dignidade à profissão do professor da instrução primária”** (Nóvoa, 1987: 693).

Tendo a abordagem de tal percurso como um marco de referência inicial, apresentamos agora, conforme temos procedido, a seguinte periodização do sindicalismo docente português: 1901-1933, período das *contendas entre católicos e anarquistas*; 1933-1974, que se apresenta como a fase do *sindicalismo docente travado*; 1974-dias actuais, onde se tem o *sindicalismo docente como sindicalismo fordista*.

2.1 – O Período 1901-1933: contendas entre católicos e anarquistas

A definição da componente sindical no interior da organização docente, esboça-se num contexto de reacção a algumas medidas reformistas no campo educativo. Estas são originárias de uma Reforma realizada em 1901, tendo aquela reacção ocorrido contra pontos como as regras de fixação dos salários e o alinhamento ideológico às posições oficiais.

Os esforços dos primeiros anos do século XX permitiram a formação de uma “alma de classe”, desenvolvendo a solidariedade no interior do magistério primário. Isto desdobrou-se, em 1907, na criação da Liga Nacional do Professorado Primário Português (Bento, 1978).

A Liga centra a sua actuação fortemente em torno de reivindicações materiais, donde ascende o cariz sindical, o que, por outra parte, faz surgir uma divisão no seio da organização docente. De um lado, encontra-se a corrente dos católicos/defensora da colaboração com o governo e, do outro, a corrente anarquista, defendendo intransigentemente que a organização do professorado assumisse inteiramente uma perspectiva sindicalista. Como vimos anteriormente, o anarquismo nesta altura - por volta da instauração da República, e mesmo antes -, estava em ascensão. Os anarquistas então difundem a compreensão segundo a qual é a *via sindical* que representa a melhor maneira de luta, propondo inclusivamente **“a transformação dos centros escolares em sindicatos regionais e autónomos, ligados por uma federação”** (Ibidem: 41).

A direcção da Liga reagiu acusando os anarquistas de quererem desviar a categoria para servir a outros interesses que não os do professorado, no que ela contou com o estímulo/apoio do governo. Todavia, com a instauração da República, a corrente sindicalista foi fortalecida. Logo em Dezembro de 1910, uma comissão aprova a decisão de dar ao associativismo da categoria um carácter essencialmente sindicalista, propondo a criação do Sindicato dos Professores da Instrução Primária de Portugal, o que viria a ocorrer no início de 1911. Os dirigentes da Liga, que só em 1913 será encerrada, tecem severas críticas ao Sindicato, enfatizando que ele está organizado conforme modelos exteriores aos hábitos e à história associativa dos docentes. Além das críticas político-ideológicas, a Liga acusa o Sindicato de desrespeitar a autonomia dos professores da instrução primária, na medida em que ele incorporava a filiação dos professores das escolas normais e dos inspectores (Revista Educação Nacional, 1912).

Tacticamente, em alguns momentos, o Sindicato teve que se demarcar das posições anarco-sindicalistas mais radicais, para garantir o seu reconhecimento oficial. Entre 1914 e 1915, dois acontecimentos vão marcar a vida da entidade: O Congresso Pedagógico realizado no Porto e a campanha (polémica) em defesa da eleição de deputados representantes do professorado.

O Congresso de 1914, reforçando os laços entre os professores, contribuiu para que, após três anos da criação do Sindicato, ele ampliasse a sua acção a maior parte do professorado primário (Sousa, 1914). Depois do mesmo, verifica-se um aumento de entidades que se reclamam do corpo docente primário. No Sul e no Norte, no interior e no litoral, nas

grandes e pequenas cidades (Lisboa, Porto, Braga, Penafiel, Évora, etc.), grupos de docentes emergem para defender os seus interesses.

No que se refere à campanha em defesa da eleição de deputados representantes dos professores, eclode em 1915. Determinados sectores lançam-se na mesma tendo por base o princípio segundo o qual todas as classes têm o direito de intervir nos diferentes níveis da vida social e política (Soares, 1915), o que mereceu a crítica de outros segmentos, não custando lembrar, mais uma vez, que o anarquismo - influente no movimento na altura - opõe-se à ideia de intervenção política nas instituições oficiais. O resultado final foi um fracasso, tendo-se eleito apenas um deputado.

Na sequência desse quadro, um dado significativo para o desenvolvimento da organização dos professores é a criação, em Lisboa, do Circulo de Instrução Primária, que procura contrabalançar a influência do Sindicato, no Porto. Por outro lado, a partir de uma reunião realizada em Coimbra, com a participação de diferentes tendências, estabeleceu-se um relativo consenso em volta de posições como a necessidade de dignificação social da categoria e o reforço das relações entre os seus membros (Revista Educação Nacional, 1915).

Em 1916, o Sindicato é transformado na Associação Geral dos Professores da Instrução Primária de Portugal. Através de um "Plano de União", apresenta-se um ensaio para conjugar a autonomia de cada centro ou grupo sindical com uma direcção nacional. E assim foram lançadas as bases para a constituição de uma associação reagrupando os professores primários. Dois anos depois, era criada a União do Professorado Primário Público Português.

A União adoptou uma estratégia que dava atenção privilegiada à própria actividade docente, ou seja, intervir junto aos poderes de gestão do sistema de ensino no sentido de elevar o *status* profissional docente. E é desta forma que ela elege como um dos seus objectivos o aperfeiçoamento profissional do professorado (Júnior, 1918). Aliás, a preocupação com o *status* profissional parece marcar a actuação do movimento do professorado até ao início da sua desarticulação, com o 28 de Maio de 1926. Isto não significou todavia que, na decorrência das *contendas entre católicos e anarquistas*, a influência destes tenha desaparecido em função da supremacia daqueles e, como tal, as indicações em favor de uma aproximação ao movimento operário se tenham esvanecido. Pelo contrário, embora nunca tenha aderido formalmente à CGT, a União manteve uma relação amistosa com ela, inclusivamente fazendo-se presente ao Congresso de sua fundação em 1919.

Aí, num misto entre marxismo e anarquismo (combinação que levaria, como já salientamos, militantes anarquistas a fazerem opção pela fundação do PCP), a entidade apresenta um documento onde defende uma *nova organização social* e um *novo sistema de ensino*, sublinhando isto como condição indispensável para a *emancipação dos trabalhadores* e a formação de um *homem novo* (Bento, 1978).

As relações da União com a CGT provocaram fortes reacções críticas dos sectores conservadores, que enfatizavam que, se se pretendia o desenvolvimento moral e material, dever-se-ia buscar alianças com as camadas burguesas, acusando os dirigentes da União de acobertarem o bolchevismo (Ibidem). Ao que a tendência anarco-sindicalista reage, fazendo referência a uma questão de base do sistema escolar, ao frisar que nenhuma reforma do sistema de ensino pode ser feita sem que o povo tome consciência dos benefícios da instrução, pelo que então exprimia a necessidade de transformação radical da escola. Isto reflecte a sintonia da União com a maneira como a CGT compreendia a educação, pois, no Congresso de 1919, tinha sido discutida a descentralização efectiva do ensino primário sobre a forma de juntas escolares (Ibidem), o que posteriormente foi ratificado e acrescentou-se o entendimento segundo o qual era imperioso que os destinos da educação fossem retirados das mãos da Igreja e do Estado, recolocando-os nas mãos de conselhos de professores e nas dos sindicatos, onde deveriam ser resolvidos todos os assuntos profissionais e pedagógicos.

De 1918 a 1926, a União do Professorado Público Português teve uma grande actividade associativa e pedagógica. Inicialmente congregando apenas professores primários, pouco a pouco, porém, foi integrando os professores normais e os inspectores escolares, o que a tornou, na altura, a mais importante entidade docente portuguesa, tendo, em números aproximados, em 1925, cerca de 7 600 sócios (Adão, 1984).

Nos momentos que antecedem o declínio da República, os problemas crescem no interior da entidade. No Congresso de 1926, realizado em Janeiro em Lisboa, um professor católico assume a sua direcção⁵². A intensidade das disputas enfraqueceria a União perante os acontecimentos que estavam por vir a partir de Maio do mesmo ano.

No IX Congresso, realizado em Abril de 1927 em Viseu, a tendência anarco-sindicalista voltou a controlar a Direcção da entidade, o que serviu de pretexto para o início da

⁵² - O professor era Faria Artur, e sua ascensão à direcção da entidade, ao que parece, é consequência do facto de - no período que antecede ao Golpe de 28 de Maio - os católicos se terem tornado mais activos no movimento docente.

repressão contra a organização docente, com a União sendo acusada de defender “princípios subversivos”, a exemplo da coeducação - pelo que foi rotulada como representante do “perigo vermelho”. As primeiras medidas repressivas foram tomadas contra a Revista *A Federação Escolar* e, em seguida, decretaram-se prisões de dirigentes da União, sob a acusação de propaganda revolucionária. Foram detidos, por exemplo, Carvalho Duarte, Canhão de Lima e António Augusto Martins⁵³.

Diante do cerceamento da organização do professorado, um grupo de professores aliado às forças promotoras do Golpe tenta salvar a União, propondo enquadrar as suas estruturas conforme os objectivos do regime. Embora a proposta tenha sido até bem vista, em nada resultou, pois, em Novembro de 1927, o governo dissolveria a entidade.

A apatia que se instalou viria a ser quebrada em Outubro de 1929, quando se permitiu a reabertura daquela. Em Janeiro de 1930, num Congresso em Coimbra, os dirigentes aprisionados em 1927 foram reconduzidos aos seus postos. No mês seguinte, entretanto, o Governo voltaria a demonstrar que não estava disposto a tolerar a livre organização docente, e, por decreto, colocava a União do Professorado Público Português em sua dependência, subordinando-a. Em Abril, reunido em Coimbra, o Conselho Federal da entidade, não aceitando a ingerência estatal, resolve, ele próprio, dissolvê-la. Com a legislação repressiva e corporativa de 1933, suprimiu-se qualquer possibilidade de organização livre do professorado.

Há ainda que se referir, como consequência da influência da actuação anarco-sindicalista no contexto da relação sindicatos e educação, nos primeiros anos do século XX, a experiência das escolas anarquistas. Aliás, a propósito da actuação geral dos anarquistas, ela pode ser dividida em duas frentes:

“Na frente política, onde o objectivo era o de chegar à Greve Geral Revolucionária, o primeiro passo da destruição do Sistema Capitalista e da sua substituição gradual por uma sociedade sem classes e sem Estado; e o de uma outra frente, menos directa e mais difícil de classificar, através da qual se parecia desenhar a construção de uma sociedade paralela e alternativa à então existente, uma espécie de «treino» real daquilo que viessem a ser as sociedades libertárias” (Candeias, 1997: 37-38).

⁵³ - Secretário-Geral da União, dirigente docente e director da Revista *A Federação Escolar*, respectivamente.

Foi em decorrência da segunda frente que os anarquistas preocuparam-se sempre com questões como a edificação de cooperativas de consumo e de produção; a organização de bolsas de trabalho, que pudessem controlar a colocação de operários que caíssem no desemprego; o estabelecimento de sítios de convívio e de repouso, como os *bufets* e salas de leitura; e, com prioridade, a construção de bibliotecas e de escolas que **“ultrapassavam as conhecidas escolas de «militantes» ou de «aperfeiçoamento técnico e profissional», que o mundo sindical europeu popularizou, independentemente da sua filiação ideológica”** (Ibidem: 38). Pretendia-se fazer surgir, a partir dos sindicatos, **“o «Homem Novo», fruto de uma educação integral modelada pela maneira de ver o mundo em que assentava o ideário anarquista”** (Ibidem: 39), e apelava-se então para que os sindicatos mantivessem escolas, robustecendo-as, onde as crianças fossem educadas livremente.

Na altura do Golpe de Estado, existiam 41 destas escolas, sendo vinte e cinco em Lisboa e na margem Sul, sete no Alentejo, cinco no Porto, duas na Zona Centro e duas no Algarve. Do ponto de vista da distribuição por sectores laborais, vinte e nove estavam sediadas em sindicatos ou uniões de sindicatos operários; cinco encontravam-se em sindicatos do sector de serviços; quatro (todas no Porto) em “Bibliotecas e Centros de Estudos Sociais”; e três em sindicatos de trabalhadores rurais (Candeias, 1997). Estima-se que o número de crianças que, em média, frequentava tais escolas ficava entre trinta/quarenta por escola, casos havendo em que tal cifra **“se elevava a 70, como na Escola da Associação de Classe da Construção Civil da Palma, em Lisboa, no ano de 1917, ou mesmo a 130 alunos, entre adultos e crianças, distribuídos por dois professores na Escola Francisco Ferrer, criada e mantida pela União dos Sindicatos de Évora”**⁵⁴ (Ibidem: 42).

As escolas anarquistas tomavam como referência o credo político-pedagógico do Pedagogo catalão Francisco Ferrer, que, sob o denominado *racionalismo pedagógico*, fazia uma revisão crítica e socialmente empenhada das teorias da Escola Nova, procurando apoiar os processos de aprendizagem em metodologias activas que motivassem os alunos e instaurassem um clima de liberdade nas escolas, talvez mesmo *transformar a escola numa*

⁵⁴ - Nessas escolas, preparavam-se, mas não só, as crianças para os exames da 3ª, 4ª e 5ª Classes, ou seja, para o Diploma de Instrução Primária Elementar (3ª ou 4ª Classe, segundo as mudanças que foram tendo lugar durante a Primeira República) ou Complementar (5ª Classe). **“Os exames da 3ª ou 4ª Classe podiam ser prestados na Escola, já os exames de 5ª Classe eram prestados em Escolas Nacionais e na presença de inspectores”** (Ibidem: 43).

feira, conforme se deixa transparecer numa narrativa sobre o início dos exames de passagem da 3ª Classe na escola da secção sindical da Palma em 1917⁵⁵. Regista-se o acontecimento da seguinte forma:

“(...) A festa principiou pelas 13 horas com o exame de passagem de Classe, sendo o júri constituído pelos senhores Borges Grainha e José João do Amaral, membros da Liga contra o Analfabetismo, estando presentes os professores João Lira Costa e a senhora Maria do Carmo Goom. Os alunos prestaram provas sendo distinguido com vários livros o aluno que mais se destacou, Luís Vasques. Borges Grainha felicitou os professores desta escola pela forma como souberam aproveitar o seu tempo educando os alunos deserdados da fortuna (...)” (O Construtor, in Candeias, 1987: 351).

Com a ascensão do salazarismo, nada restou das pioneiras experiências das escolas anarquistas. E, a partir de 1933, a livre organização docente foi totalmente banida.

Quer dizer, o percurso do movimento do professorado durante o período 1901-1933 é marcado pelas *contendas entre católicos e anarquistas*. Neste quadro, a *relação* que ele mantém com o Estado é uma *relação instável*. Ou seja, é uma relação que comporta, pelo lado dos católicos, a busca de entendimento com o Estado e a actuação conjunta, mesmo após o fim da monarquia; e pelo lado dos anarquistas, uma postura inversa à esta, na medida em que eles têm como objectivo exactamente a destruição do Estado e a instituição de uma sociedade sem classes sociais.

Conforme a incursão empírica que realizamos, a *orientação sindical* seguida pode ser caracterizada como *híbrida*, como decorrência do facto de se ter dois segmentos com posições ideopolíticas diferentes (ao extremo) a dividirem a condução da organização docente, sem que tenha ocorrido um *predomínio forte* de um sobre o outro, mesmo que em alguns momentos o anarco-sindicalismo se tenha apresentado bastante consistente. O resultado disso é que a *orientação* verificada no período 1901-1933 delimita-se compondo um hibridismo *sui generis*, um *católico-anarco-sindicalismo*.

⁵⁵ - Mais contemporaneamente, tal credo político-pedagógico também faz lembrar Ilich (1973), para quem o principal lamento acerca da escola, já bem conhecido, reside no facto de os estudantes submeterem-se aos professores diplomados com a finalidade de obter, por sua vez, o respectivo diploma, com uns e outros, acentua, dizendo experimentar um sentimento de frustração, explicando-o pela falta de recursos financeiros, tempo, equipamentos, etc. Ao que, diante disso, Ilich enfatiza que se deve perguntar se não é possível conceber o ensino de *outra maneira*.

Os reflexos dessa situação singular fazem-se sentir na *forma como o trabalho é concebido* pela movimento organizativo dos docentes no período. Trata-se de uma *compreensão tensa*, pois realça-se tanto o trabalho como *elemento a ser resgatado para servir de base à construção de uma sociedade autogestionária*, salientando-se a identidade comum assalariada entre professores e trabalhadores da produção material (anarquistas); como também desconsidera-se este entendimento (católicos), acusando-se os seus defensores de acobertarem bolchevismo, e, mais ainda, assinala-se o carácter diferenciado do trabalho docente, indicando-se que se deve buscar alianças com as camadas burguesas (Bento, 1978).

2.2 – O Período 1933-1974: sindicalismo docente travado, associativismo ofensivo

Se no período anterior, mesmo dividido espaço com os católicos, em alguns momentos os anarquistas imprimiram à organização docente um tom sindical bastante consistente, no período que se segue a perspectiva sindicalista entre os professores será inteiramente travada pelo Estado Novo. Até a tentativa de um grupo católico de organizar uma “Associação dos Educadores Portugueses”, com carácter meramente associativista, não logrou êxito. E mesmo quando a organização docente ressurgiu, sob o caetanismo, a perspectiva sindical continuará travada, donde se tem que os professores aglutinam-se nos chamados Grupos de Estudo e inclinam-se ao sindicalismo, mas estando a estruturação deste oficialmente proibida, eles adaptam o teor das suas acções ao que o âmbito dos Grupos de Estudo permite – e assim desenvolvem um associativismo que se define, ao aproximar-se de uma postura sindical, como um *associativismo ofensivo*.

O Estado Novo adoptou uma série de medidas que objectivavam atingir fins como o controlo ideológico dos professores e o seu isolamento dos demais trabalhadores. Por Decreto, proibiu-se à organização docente, norma esta que se destinava a todos os funcionários públicos.

Em 1936, com a Reforma Carneiro Pacheco, o obscurantismo foi intensificado, atribuindo-se como base para os currículos as ideias de *Pátria, família e a amor à terra natal*.

As Escolas do Magistério Primário foram encerradas⁵⁶, sob a argumentação de que um plano de estudos para professores do Ensino Primário, centrado em objectivos pedagógicos, era um desperdício de tempo, dinheiro e inteligência; exigia-se ainda que todos os professores assinassem uma declaração anti-comunista⁵⁷ (Mónica, 1978).

Proibida a livre organização do professorado, algumas escassas vozes em favor dos seus interesses vieram de uma certa *imprensa pedagógica* e de alguma *actuação parlamentar situacionista*, principalmente porque, como enfatiza José Manuel Resende em seu trabalho sobre os professores do Secundário durante o Estado Novo, estava-se perante uma **“crise instalada no Ensino Secundário, e nos professores dos liceus** (Resende, 2001: 597), onde **“o declínio do prestígio social da classe tinha começado a dar sinais alarmantes”** (Ibidem: 597).

No caso da *imprensa pedagógica*, a revista *Labor* desempenhava o papel aludido. No tocante ao segundo caso, dizia respeito a **“deputados que, antes de assumirem este cargo, eram professores do ensino secundário”** (Ibidem: 602). Aliás, havia uma espécie de “articulação” entre a revista e estes deputados, com ela reproduzindo as suas intervenções em favor dos professores. Isto é: **“De um lado, a revista aceitava publicar estas intervenções na Assembleia porque elas revelavam o ponto de vista dos professores. Do outro lado, ao publicar artigos que revelavam em pormenor as intervenções feitas por deputados na Assembleia Nacional, a revista Labor estava a facilitar o acesso a professores que politicamente se identificavam com o regime vigente”** (Ibidem: 603).

A referida postura de sectores do situacionismo parlamentar em relação aos professores do Secundário é bastante compreensiva quando se considera que **“a sua experiência profissional resultante do lugar intermédio que ocupavam na hierarquia do professorado - encaixados entre os professores das universidades e os professores do ensino primário - fazia-os reconhecer como legítimos representantes dos valores defendidos pelas classes médias”** (Ibidem: 596). Sobre intervenções parlamentares

⁵⁶ - Foram reabertas em 1942, porém com o curso reduzido de três para dois anos.

⁵⁷ - Até as vidas particulares das professoras serão atingidas; por exemplo, ao se proibir as professoras do Ensino Primário de se maquilharem e estabelecer que deveriam pedir autorização ao Ministério para casar.

favoráveis ao professorado, pode destacar-se que, em 1972, o deputado Fernando Carvalho Conceição subiu à tribuna e, numa análise da situação da profissão docente, declarou que:

“Note-se, a este propósito [a situação da profissão docente], a disparidade salarial entre o professor e os membros de outras categorias sócio-profissionais, apesar de, muitas vezes, estes possuírem menores níveis de qualificação. Dir-se-ia que se cavou uma dicotomia, no corpo social nacional: Dum lado o «funcionário», do outro o «trabalhador». Este (...) age como «classe» e faz valer os seus «direitos»; aquele carecido de verdadeira representatividade, *ordeiramente*, aguarda que o Estado lhe conceda as regalias a que tem *jus*. Com que estado de espírito vê o funcionário público a progressiva elevação do padrão de vida das outras «classes», mediante salários superiores, subsídios vários, concessão de 13º, do 14º e mesmo 15º mês. Muitos abandonam o serviço público, quando em idade que lhes permita readaptação; a maioria fica” (Conceição, 1972: 401).

A referir que este foi um discurso proferido já em tempos do caetanismo, e intervenções como esta geraram um quadro que **“favoreceu o movimento dos professores nos «Grupos de Estudo», porque um dos objectos da denúncia foi justamente o facto deste corpo não ter ao seu serviço nenhuma organização que os pudesse representar junto ao Estado”** (Resende, 2001: 606). Por outro lado, o ressurgimento do espírito organizativo entre os docentes é fruto do próprio impulso da categoria, aproveitando-se das brechas abertas pela Reforma Veiga Simão, Reforma esta que foi **“parte importante da tentativa de rearticulação/reconstituição das forças políticas, económicas e sociais que teve lugar em Portugal nos finais da década de sessenta [1960] e início da de setenta [1970]”** (Stoer, 1986: 117). Desenvolvendo estratégias de valorização profissional, os Grupos vão, pouco a pouco, forjando as bases do futuro sindicalismo docente, no pós-25 de Abril.

Os Grupos de Estudo foram, num primeiro momento, resultado da acção de professores eventuais e provisórios – do Preparatório e Secundário –, que representavam cerca de 80% do quadro geral (Grácio, 1983), tendo a denominação de Grupos de Estudo dos Professores Eventuais e Provisórios. A propósito, a abonação àqueles, entre Agosto/Setembro de 1971, está na origem directa da constituição do 1º Grupo de Estudo, em Lisboa, no mesmo ano. O núcleo primordial de eventuais e provisórios, que se constituiu para elaborar uma exposição ao Ministério sobre a sua situação, conclamou os docentes a elegerem, em cada estabelecimento escolar, um delegado à reunião que teve lugar na Escola Preparatória de

Francisco Arruda. Paulatinamente, os Grupos expandiram-se - com insucesso na incorporação dos professores primários e superiores -, consolidando suas bases no Preparatório e no Secundário. Já em 1971, era de 14 o número de Grupos de Estudo e, num total de 450 estabelecimentos de ensino, existiam delegados em 138, tendo a seguinte distribuição: 69 nas escolas preparatórias, 46 nas escolas técnicas e 23 nos liceus (Ibidem).

De facto, inicialmente, os Grupos de Estudo circunscreviam a sua acção à Lisboa. Contudo, daí **“o movimento rapidamente se espalhou para estabelecimentos de ensino localizados noutras cidades do País. De qualquer forma, a génese do movimento não buscou logo a unidade do corpo de profissionais do ensino. Inicialmente, parecia resumir-se a uma tentativa de chamar a atenção para as injustiças praticadas aos professores colocados numa situação profissional precária”** (Resende, 2001: 633). Foi no decorrer disso que o âmbito constituinte dos Grupos se ampliou.

Na estrutura sua organizacional, foram emergindo “Comissões de Acção” e “Grupos de Trabalho”, integrados numa Comissão Central de expressão nacional, a qual se articulava um Secretariado Coordenador. Três perspectivas, conforme sublinha Rui Grácio, caracterizaram a acção dos Grupos de Estudo: Mobilização e organização da categoria; informação e sensibilização da opinião pública em geral e, em especial, dos docentes não envolvidos; e a construção das credenciais para se constituírem como interlocutores válidos junto ao Ministério da Educação (Grácio, 1983). Aliás, o Ministro Veiga Simão chegou mesmo a receber os Grupos de Estudo por duas vezes, e num dos encontros, o resultado parece ter agradado às duas partes, visto que **“a uma pergunta dos professores se podiam continuar a reunir e a debater os problemas que lhes interessam, o Ministro afirma categoricamente: «Podem e devem». O Ensino e a Educação Nacional só terão a ganhar com isto”** (Teodoro, 1978: 8).

Os “animadores dos Grupos de Estudo”, de forma estratégica, esboçavam um entendimento segundo o qual **“a continuação do movimento (...) requeria a manutenção do protesto circunscrito a questões de natureza profissional (...)”** (Resende, 2001: 634), tendo-se, por outro lado, conforme as experiências dos “animadores” noutros movimentos de natureza política, a compreensão de que o prolongamento do conflito exigia a criação de uma Associação. E este é o encaminhamento que se procura dar no Primeiro Encontro Nacional dos Grupos de Estudo, realizado em Coimbra, numa deliberação que, forçando os limites do

caetanismo, tenta encetar esforços para a criação de uma Associação de Professores. A partir das iniciativas neste sentido, os Grupos passaram a ser ignorados pelo Ministério, e mesmo as suas actividades enfrentam bloqueios. Os impedimentos para a criação de uma entidade em nada arrefecem o ânimo organizativo, pois os Grupos de Estudo já funcionavam **“como uma associação de facto”** (Grácio, 1983: 784).

O movimento Grupos de Estudo, todavia, não se apresentou homogêneo internamente. Por exemplo: **“A designação de Grupos de Estudo dos Professores do Ensino Secundário, parecia não ser de agrado de todos os docentes integrados neste movimento. A exclusão da referência do Ensino Preparatório do nome que identificava o movimento, traduzia uma parte significativa do descontentamento dos colegas que leccionavam neste ciclo”** (Resende, 2001: 634). Tinha-se uma situação em que:

“A relativa desvalorização profissional sentida pelos docentes do Preparatório, não produzia neles qualquer disposição no sentido de constituírem laços com colegas do Ensino Primário. Mas, reconheciam também que já não eram tratados, e respeitados com a mesma consideração pelos colegas do Ensino Secundário. E ainda por cima, a grande maioria destes docentes sofria uma dupla desconsideração estatutária: eram professores do Ciclo Preparatório – Ciclo intermédio entre o Primário e o Secundário – e, simultaneamente, eram professores provisórios” (Ibidem: 635).

É assim que se pode compreender que, em seu trajecto, os Grupos tenham sido denominados sucessivamente Grupos de Estudo de Professores Eventuais e Provisórios, Grupos de Estudo dos Professores do Ensino Secundário e Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário e Preparatório (Teodoro, 1978).

Seja como for, os Grupos se constituíram em referências fundamentais da organização docente, com a sua acção tendo em conta, por exemplo, a reformulação do estatuto profissional dos docentes provisórios e eventuais, para tanto sendo elaborada uma proposta que tratava de temas como **“nomeações, reconduções, classificações; contractos de provimento; estágios e efectivação; participação na vida escolar”** (Teodoro, 1978: 9). Além disso, na sequência da actuação dos Grupos, foi criado um boletim informativo intitulado *O Professor*. **“Este boletim transformou-se num espaço de mobilização do professorado, pois por intermédio dos cadernos não periódicos publicados antes do 25 de Abril, os seus responsáveis – activistas do movimento em curso – podiam estabelecer**

pontes de contacto com os colegas colocados em estabelecimentos de ensino, geograficamente distantes uns dos outros (Resende, 2001: 636).

Com o 25 de Abril de 1974, os Grupos empenham-se na constituição de uma Comissão Promotora da Associação. Estava a ser encerrada assim uma época marcada pelo obscurantismo, em que o *sindicalismo docente esteve travado* e se iniciava uma outra em que ele desabrocharia completamente⁵⁸.

Categorizando a *relação com o Estado* no período 1933-1974, a mesma apresenta-se como passando da *acomodação à insubmissão*. A acalmia docente durante o regime ditatorial foi uma decorrência do quadro legislativo instituído em 1933, mas também há que se referir que, entre os professores, havia quem o apoiava. É assim que se pode entender, por exemplo, a existência de deputados-professores que, da tribuna legislativa, proferiam discursos em favor da categoria. E mesmo que referissem o facto de os docentes não terem uma Associação, no que os influenciaram neste sentido, substancialmente o lugar destes discursos no quadro do regime não impelia a uma efectiva ruptura com a *acomodação* em termos de organização/manifestações colectivos por parte dos professores. Era travado qualquer ímpeto em prol de acções com carácter sindical. Por ser assim, tinha-se uma situação de *impedimento da livre organização docente*, e quando os professores tenderam a isto, mesmo sob o reformismo caetansita – através dos Grupos de Estudo –, foram ignorados pelo Ministério, apesar de, antes, terem até sido recebidos pelo Ministro.

A passagem da *acomodação à insubmissão* na relação com o Estado, acontece exactamente aí, isto é, nos últimos anos do regime, por via dos Grupos de Estudo. Nesta fase

⁵⁸ - Portanto, conforme a incursão que realizamos no percurso da organização do professorado português demonstra, é só após o 25 de Abril que o carácter sindical desenvolve-se plenamente entre os docentes, mas não unanimemente. Coincidentemente, também, é nesta altura que as bases do sindicalismo docente brasileiro começam a ser definidas, e, mais ainda, também é nesta altura que se verifica, tanto em Portugal quanto no Brasil, a ascensão dos Novos Movimentos Sociais (e o sindicalismo docente, como não vinculado à produção material, assume a dinâmica destes, sendo paradigmático disto o caso brasileiro). Sobre este quadro singular, de junção entre novos e velhos movimentos sociais, nomeadamente em relação a Portugal, foi escrito que: “A Revolução de Abril de 1975 permitiu finalmente aos velhos movimentos sociais da democracia representativa assumirem uma presença ampliada e nova na sociedade portuguesa. Mas porque o fez num contexto revolucionário, embora durante um curto período (1974-76), emergiram, paralelamente aos velhos movimentos sociais, Novos Movimentos Sociais norteados por princípios da democracia participativa e com objectivos pós-materialistas e culturais. (...) Devido a Revolução, os velhos e os novos movimentos sociais nasceram, por assim dizer, ao mesmo tempo” (Santos, 1994: 229). Mas também considera-se que, passado algum tempo do 25 de Abril, os Novos Movimentos Sociais em Portugal tiveram uma retracção, sendo apontado um défice de movimento social na sociedade portuguesa. Quanto às causas disto, a resposta tem sido: “A análise deste fenómeno está por fazer” (Ibidem: 230).

final do fascismo, **“o confronto entre os Grupos de Estudo e o Estado foi constante** (Resende, 2001: 637). Na medida em que o movimento endereçava petições ao Ministério da Educação, acompanhadas de assinaturas do professorado, reclamando a melhoria da situação económica dos docentes, o governo reagia referindo a questão da existência legal dos Grupos, equiparando-os a associações secretas (Grácio, 1983; Resende, 2001). Dessa forma, cancelaram-se encontros que os Grupos pretendiam realizar, por conta das instâncias oficiais desconhecerem a existência do movimento. **“Neste sentido, foram cancelados vários encontros programados por esta organização, como por exemplo, a reunião marcada, no final do ano lectivo 1970/71 na Escola Preparatória Pêro Vaz de Caminha, o colóquio calendarizado para Outubro de [19]71 na cidade da Figueira da Foz e o colóquio programado para o final do ano lectivo 1971/72 para a cidade do Porto** (Resende, 2001: 637).

A *insubmissão* entretanto não foi contida, e os Grupos de Estudo iniciaram o ano lectivo 1973/74 intensificando ainda mais as suas acções junto ao Ministério da Educação, objectivando o atendimento de duas reivindicações básicas: A valorização da função docente e a formação de uma associação profissional. Neste último caso, chegou-se até a elaborar um documento intitulado “Para uma Associação de Professores”, que visava **“desencadear um vasto processo de debate com vista à constituição de uma associação profissional do professorado”** (Teodoro, 1978: 11-12).

Considerando-se que o renascer da organização docente ocorreu fundamentalmente ao fim do regime, dado que antes a *acomodação organizativa* foi responsável por uma situação de imobilidade, a *orientação seguida*, segunda unidade temática da conceptualização da periodização, pode ser definida como sendo de um *associativismo ofensivo*. Quer dizer, não se tendo assumido como sindical em *sentido estrito*, pois o sindicalismo estava oficialmente travado, o movimento Grupos de Estudo, no entanto, adquiriu uma dinâmica que o aproximou de uma postura sindicalista, pelo que então se apresenta como um *associativismo ofensivo*. Parece que assim se passou por conta da influência de algumas condicionantes.

A propósito, há que se referir que **“toda a socialização política dos porta-vozes deste movimento [Grupos de Estudo] foi forjada num ambiente onde se fazia apologia do combate às injustiças praticadas pelo regime «fascista», mas com o objectivo de o substituir por uma sociedade mais igualitária, mais fraterna e solidária”** (Resende, 2001:

640). Daqui deduzia-se a perspectiva atribuída ao professorado: “(...) O seu lugar na estrutura social aproximava-o das classes trabalhadoras. A alquimia produzida por esta forma de julgamento sobre o lugar e o papel dos professores, numa sociedade que lutava por uma transformação radical da globalidade das suas estruturas seguia um raciocínio, que era presidido pela lógica estruturalista, e que desembocava no marxismo”⁵⁹ (Ibidem: 640).

Concomitantemente, deve ser mencionada a ligação directa ou indirecta dos porta-vozes do movimento aos diversos grupos da esquerda clandestina, os quais já aludimos. Ou seja, “a luta protagonizada por estes professores, organizados nos «Grupos de Estudo», não se podia desligar das pressões realizadas por toda a oposição ao regime, em particular, os opositores ligados ao Partido Comunista Português” (Grácio, 1983: 781). Uma consequência disso é que “alguns membros dos «Grupos de Estudo» intervieram, a título individual embora, no III Congresso da Oposição Democrática (Aveiro, Abril 1973) e outros mantiveram algum relacionamento, «informal», com a FISE”⁶⁰ (Ibidem: 641). Dessa forma, não surpreende que, após o 25 de Abril, “sendo o PCP a organização política de mais importante e estruturada inserção no mundo do trabalho, (...) as estruturas provisórias dos professores apareçam, de maneira geral, e num primeiro tempo, hegemonizadas por elementos daquele Partido, ou sob a sua influência” (Ibidem: 789).

Eis porquê a *orientação seguida* pela organização docente aproximou-se do sindicalismo - mesmo este se encontrando *travado* -, definindo-se como um *associativismo ofensivo*.

Concernentemente ao *conceito de trabalho*, a compreensão pressuposta no *associativismo ofensivo* sustenta a *revalorização do trabalho docente e estabelece uma articulação do mesmo com o trabalho da produção material, numa aliança com os*

⁵⁹ - De matriz estalinista, acrescentámos nós.

⁶⁰ - Federação Internacional Sindical do Ensino. A FISE manifestou apoio aos Grupos de Estudo, o que levou a se afirmar em Portugal que “a solidariedade internacional com a luta dos professores portugueses (...) manifesta-se com intensidade. Em declaração emitida a 4 de Julho de 1973, a Federação Internacional Sindical do Ensino (FISE) manifesta o seu apoio à «acção de massas dos educadores portugueses pela satisfação das suas reivindicações e da sua luta pela democratização do Ensino»” (Teodoro, 1978: 12).

trabalhadores em geral para libertar o País do regime autoritário e instaurar uma nova ordem política. Isto era porquê:

“Os professores enquanto funcionários públicos trabalhavam por conta de outrém, neste caso sob conta do Estado. O Estado num regime «fascista» e «capitalista» era o representante das ideias e dos ideais das classes dominantes. Neste sentido, como trabalhadores assalariados e subjugados perante o domínio de um Estado, que era o representante das classes dominantes, os interesses partilhados pelos professores aproximavam-se dos interesses partilhados por outros trabalhadores assalariados ligados quer ao sector público, quer ao sector privado” (Resende, 2001: 640).

Buscando interpretação num determinado marxismo, a ideia de superação do regime autoritário e de instauração de uma nova ordem política **“alimentou a crença de muitos (...) professores. Mas, o desenvolvimento deste projecto político requeria, no entanto, o alargamento da socialização política e ideológica à totalidade do corpo dos professores, tal como era proclamado pelos adeptos da mensagem marxista. No entanto, não era fácil passar esta mensagem aos professores, sem ser através da prática da luta política continuada”** (Ibidem: 644). Pelo que então era importante começar pela denúncia das condições em que se encontravam o professorado, para que assim a consciência reivindicativa se operasse a partir de um conhecimento pormenorizado das realidades profissionais, fazendo com que, a partir do conhecimento produzido pelo envolvimento na luta social e política, os denunciadores se preparassem **“para entender a importância da luta de classes, que envolvia necessariamente a articulação da luta destes profissionais com a luta desenvolvida pelas classes trabalhadoras assalariadas. Aliás, a luta dos professores seria, em qualquer circunstância, iluminada pela luta de classes”** (Ibidem. 644-645).

Quer dizer, o *associativismo ofensivo*, apontando as dificuldades da situação do professorado, *concebeu o trabalho docente apelando à sua revalorização*, o que se enquadrava na estratégia do movimento que, para garantir a sua continuidade, em princípio, mantinha o seu **“protesto circunscrito a questões de natureza profissional”** (Ibidem: 634). De outra parte, como resultado da orientação política que lhe perpassava, estabeleceu uma articulação com o *trabalho da esfera material* – isto é o mesmo que dizer com os *trabalhadores* envolvidos na produção imediata e directa de mais-valia -, no sentido de se

realizar a unidade de todos assalariados objectivando o derrube do regime e a instauração de uma nova ordem política.

Além do mais, alimentava-se a convicção de que a actividade docente e a representação do professorado deveriam ter em conta a ideia **“iluminista ligada ao papel do ensino e do professor, numa sociedade que precisava de ser libertada do domínio e do controlo social, realizados pelo regime «fascista»”** (Ibidem: 640). Para tanto, isto é, para concretização deste projecto, **“as «massas populares» tinham que ser devidamente esclarecidas para perceberem qual era o seu lugar e o seu empenho, no processo inevitável de transformação das estruturas mentais, e das estruturas económicas e sociais, de uma sociedade «fascista», assente no domínio da classe exploradora, para uma sociedade «socialista» assente no domínio das classes trabalhadoras** (Ibidem: 640). Portanto, estava nas mãos dos professores, **“por meio do ensino que praticavam, a condução do processo de transformação da mentalidade e, como resultado dessa operação, a criação do «homem novo»”**(Ibidem: 640). Dessa forma, apelava-se à organização dos professores para então se conseguir **“resultados convergentes aos seus interesses de classe – a melhoria do seu estatuto e a transformação global do sistema escolar –, que mais não eram do que a tradução dos próprios interesses das classes trabalhadoras”** (Ibidem: 640).

2.3 – O Período 1974-dias actuais: sindicalismo docente como sindicalismo fordista

De 1974 aos dias presentes, a “contenção” organizativa de quase meio século dos professores transformar-se-ia intensamente.

Ao ser entrevistada, uma dirigente sindical, empenhada na organização docente no antes e no pós-25 de Abril, assim descreveu os acontecimentos logo após a queda da Ditadura, em Lisboa:

“As pessoas tinham vivido em silêncio. Agora procuravam-se. Algumas tinham-se perdido de vista. Outras conheciam-se mal. Algumas tinham ouvido falar de outras. (...) Parecia-nos óbvio que era urgente fazer um Sindicato de Professores (...). Entendemos que deveríamos tomar a iniciativa e convocar os

professores para a escadaria do Técnico [Lisboa] no 1º de Maio, o que foi simples: Bastou telefonar para alguns jornais e dizer o que nos movia. Numa garagem pintámos um pano que pregámos em dois cabos de vassoura: Sindicato dos Professores – Ensino Oficial. À hora indicada, estávamos na escadaria. Muitos professores ali foram ter. Imediatamente, iniciaram-se as grandes assembleias convocadas por uma automeada CIP (Comissão Instaladora Provisória)”⁶¹.

Em Julho de 1974, acontecia o primeiro processo eleitoral para uma Comissão Directiva Provisória (CDP), quando o Sindicato ainda não tinha Estatutos, aparecendo diferentes concepções de sindicalismo e de escola⁶². Como decorrência disso, concorreram duas Listas: Uma, a Lista A, tinha como lema “Por um Sindicato Único, Pela Unidade de Todos os Professores”; a outra, a Lista B, sustentava como divisa “Pelo Poder da Escolas”. A primeira, que foi a vitoriosa, era herdeira da CIP e hegemonizada pelo PCP; da segunda, participavam diferentes organizações, do PS ao MRPP.

A seguir a isto, travou-se uma disputa para a aprovação dos Estatutos do Sindicato. A entrevistada anteriormente mencionada relata da seguinte forma o seu desenvolvimento:

“A CDP não conseguiu ver aprovados os seus [Estatutos], num Pavilhão dos Desportos apinhado, donde quer as forças à sua esquerda, quer à sua direita não arredaram pé, em sucessivas assembleias. Lembro-me de que várias vezes saímos de madrugada, directamente para as aulas da manhã, quando alguns maridos de professoras menos habituados a estas lides

⁶¹ - Entrevista constante dos materiais a que o *Colectivo Emancipação do Trabalho* nos deu acesso, um conjunto de documentos originais, resultantes de uma pesquisa levada a cabo por seus membros - movidos por suas perspectivas como intervenientes na cena política nacional -, pretendendo construir, sob sua óptica, um retrato do 25 de Abril. Parte destes materiais foram reunidos numa publicação, sem nomeação de autoria, aparecendo apenas na página 4 um registo onde se afirma: “Colaboraram na recolha e tratamento dos textos Ana Barradas, Ângelo Novo, António Barata, Beatriz Tavares, Filipe Gomes e Rogério Dias Souza”, indicando-se como Coordenador da iniciativa Francisco Martins Rodrigues. A referida publicação recebeu a denominação de *O Futuro era Agora: O Movimento Popular no 25 de Abril*, enfatizando-se que, em tal documentário, “é um outro 25 de Abril que emerge (...), vivo, audacioso, criador, que nada tem a ver com a caricatura que nos é servida como versão oficial: A estafada «gesta dos capitães», os planos do general Spínola para o nosso futuro – toda essa *revolução de opereta*” (*O Futuro era Agora*, s/d: 7).

⁶² - Tal facto pode ser definido como resultado da presença de concepções sobre transformação social diferentes entre os professores, naquilo que foi categorizado como uma divisão entre as correntes *alfabetização e poder popular* (Stoer, 1985). A primeira “pretendia apoderar-se, ou dominar, os aparelhos de Estado, promovendo uma direcção centralizada da revolução, com o MFA actuando como força de vanguarda, na ligação do aparelho de Estado e do governo com o povo. A outra estratégia baseava-se na noção de movimento social autónomo, em noções de poder dual, afirmando uma alternativa revolucionária, através de órgãos de poder popular, de base local” (*Ibidem*: 68).

nocturnas e recrutadas «contra o totalitarismo», e não só, já as procuravam, assustados... Ao contrário do que temíamos, dada a extraordinária mobilização da direita nesta luta, que parecia de «de vida ou de morte», também não foi a direita que ganhou. Os Estatutos que acabaram por ser aprovados na generalidade eram propostos por um conjunto de militantes da base”.

Nas eleições seguintes à direcção do Sindicato, em 1976, foi eleita uma Lista algo conotada ao Partido Socialista. Contudo, conflitos no seio da direcção eleita, levaram à realização de novas eleições em Junho de 1977, com o Partido Comunista readquirindo o controlo sobre a direcção do Sindicato. Este foi o percurso de nascimento do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (SPGL), ao qual se seguiu, também ao mesmo tempo, a formação de outros sindicatos, como o Sindicato da Zona Norte, da Região Centro/Coimbra, da Zona Sul, da Madeira e dos Açores.

Tendo em vista as diferentes concepções no interior do sindicalismo docente, não demorou a ocorrer a sua divisão. Em 1978, registam-se os primeiros indícios da criação de um “sindicato alternativo” dos professores, sob a influência do *Movimento da Carta Aberta*, mais tarde UGT. Em 1980, os indícios foram concretizados, quando o Sindicato dos Professores da Zona Norte (SPZN) rompe com o restante do movimento sindical docente; posteriormente, surge o “Movimento Sindical Independente dos Professores da Grande Lisboa”, tendo, pouco tempo depois, passado a se denominar Sindicato Democrático dos Professores (SINDEP). Estão aqui as raízes da formação de Federações diferentes, representadas pela FENPROF (Federação Nacional dos Professores) e pela FNE (Federação Nacional da Educação), além de outras organizações menos representativas que, beneficiando da pluralidade sindical, não param de surgir.

Vão ser o SINDEP, o SPZN e outras entidades que constituem a base a partir da qual se funda a Federação Nacional dos Sindicatos de Professores (FNSP), em 2/3 de Novembro de 1982, tendo, desde de 1989, passado a se chamar Federação Nacional da Educação (FNE), por ter alterado o seu âmbito de representação, passando a filiar, para além de sindicatos de professores, sindicatos de profissionais da educação, nomeadamente os sindicatos dos técnicos, administrativos e auxiliares da educação, quer se encontrem a trabalhar em escolas quer em organismos de administração da educação (FNE, 2000). Actualmente, congrega onze sindicatos: Sindicato dos Professores da Zona Norte (SPZN), Sindicato dos Professores da Zona Centro (SPZNCentro), Sindicato Democrático dos

Professores da Grande Lisboa (SDPGL, pequena mudança de denominação do SINDEP), Sindicato Democrático do Sul (SDPSul), Sindicato Democrático dos Professores dos Açores (SDPAçores), Sindicato Democrático dos Professores da Madeira (SDPMadeira), Sindicato Nacional dos Delegados e Subdelegados Escolares (SINDLEP), Sindicato dos Professores das Comunidade Lusíadas (SPCL), Sindicato dos Técnicos Administrativos e Auxiliares de Educação da Zona Norte (STAAE Zona Norte), Sindicato dos Técnicos Administrativos e Auxiliares de Educação da Zona Sul (STAAE Sul e Reg. Autónomas), Sindicato dos Técnicos Administrativos e Auxiliares de Educação da Zona Centro (STAAE Centro).

Nacionalmente, a FNE é filiada à União Geral dos Trabalhadores (UGT) e à Frente Sindical da Administração Pública (FESAP); regionalmente, ao Comité Sindical Europeu da Educação⁶³ (CSEE); e, internacionalmente, à Internacional da Educação (IE). Preconiza um sindicalismo reformista, procurando fazer com que as suas **“posições sejam aceites pelos governos, qualquer que seja a cor partidária”** (FNE, 2002: 2), dando **“clara preferência aos acordos relativamente às confrontações e oposições sistemáticas”** (Ibidem: 2).

A FNE, na disputa pela direcção do sindicalismo docente, apostou em sua divisão, criando algo como que sindicatos paralelos e os adjectivando como democráticos, numa espécie de crítica à concepção seguida pela outra orientação sindical, com a qual disputava, e continua a disputar, a hegemonia no sindicalismo docente.

A FENPROF será fundada logo após à FNE, num Congresso realizado entre os dias 27 e 30 de Março de 1983, e no lema deste Congresso Constituinte, talvez possa-se verificar uma crítica aos promotores da divisão do sindicalismo docente, consubstanciada na criação da Federação do ano anterior. O lema do Congresso é “Construindo a Força de Estarmos Unidos”. E no Congresso de 1986 (de 7 a 10 de Maio), a divisa da unidade ainda aparece, conjugada com uma proposição para a escola: “Reforçar a Unidade, Democratizar a Escola”.

A FENPROF congrega os seguintes sindicatos: Sindicato dos Professores do Norte (SPN, originado a partir da ruptura de 1980), Sindicato dos Professores da Região Centro (SPRC), Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (SPGL), Sindicato dos Professores da

⁶³ - Ramo da Confederação Europeia dos Sindicatos (CES).

Zona Sul (SPZS), Sindicato dos Professores da Região Açores (SPRA), Sindicato dos Professores da Madeira (SPM), Sindicato dos Professores no Estrangeiro (SPE).

Nacionalmente, mesmo oficialmente não sendo filiada a nenhuma das duas Confederações, mantém o que os seus dirigentes chamam de “relações privilegiadas” com a CGTP-IN, que parece corresponder a uma filiação de facto, na medida em que, por exemplo, dirigentes seus ocupam posições nas estruturas da Confederação, existindo ainda protocolos entre ambas⁶⁴. Como a FNE, integra à Frente Comum de Sindicatos da Administração Pública; de forma semelhante, regionalmente, é membro do Comité Sindical Europeu da Educação; e também é filiada à Internacional da Educação. A FENPROF propugna um sindicalismo regido **“pelos princípios da liberdade, da democracia, da independência, da unidade, da participação activa dos docentes”** (FENPROF, 2000: 1), tendo **“como objectivo coordenar e reforçar a acção dos Sindicatos de Professores, potencializando a intervenção dos docentes face aos vários interlocutores, públicos e privados”** (Ibidem: 1).

O facto de a FNE ter um maior número de sindicatos não significa que esta seja mais representativa do que a FENPROF. Estima-se que o número de sócios das organizações filiadas à FENPROF corresponde a 69% dos sindicalizados na categoria (Cruz, 1988, 1990; Stolerof & Naumann, 1993). Tal se explica, historicamente, em função de duas razões que se interligam. A primeira resulta de a FENPROF representar a *confluência mais significativa* das primeiras manifestações organizativas do final do caetanismo e do pós-25 de Abril; quanto à segunda, é consequência de, por não ter esta mesma confluência, a FNE se ter lançado na organização de sindicatos que não têm a mesma expressividade que os da sua “concorrente”, incentivando a formação de organizações “como que paralelas” na mesma base das da FENPROF, para conquistar sócios, adjectivando-as de “democráticas”. E, parece, intensificando esta tática, para tentar conquistar uma maior expressividade, chegou mesmo a reorganizar-se internamente, para incorporar outros profissionais da educação.

Há ainda, em Portugal, outras organizações de professores que, mesmo distantes das dimensões da FENPROF e da FNE, se apresentam como de dimensão nacional, a exemplo

⁶⁴ - De resto, há que se salientar que a tradição sindical portuguesa remete a filiação em estruturas de nível superior para os sindicatos e não para as Federações. Como a própria FENPROF reconhece, “esta tradição configura uma concepção sindical saída do 25 de Abril, na qual os sindicatos devem estar sempre próximos dos seus associados e definirem a orientação sindical a partir da base para o topo. Daí que a decisão sobre a adesão à CGTP-IN seja matéria exclusiva dos diferentes sindicatos que compõem a FENPROF (FENPROF, 2001a: 38).

do Sindicato Nacional dos Professores Licenciados (SNPL), do Sindicato Nacional dos Professores Licenciados pelos Politécnicos e Universidades (SPLIU) e do Sindicato Nacional do Ensino Superior (SNESUP)⁶⁵.

O SNPL, fundado em 3 de Julho de 1992, é uma continuação da Associação Nacional dos Professores Licenciados (ANPL), e define o seu nascimento como necessário para **“defender os interesses dos professores licenciados por universidades, que eram, e continuam a ser, postergados pela administração e ignorados pelos outros sindicatos e federações”** (SNPL, s/d - a: 1). Filiado ao Fórum dos Sindicatos Independentes (FSI), o SNPL defende a constituição de uma Ordem dos Professores, pretendendo com isto zelar pela deontologia e prestígio social da profissão, esclarecendo que:

“Convém distinguir as Ordens dos Sindicatos. Estes são associações permanentes que têm por fim a defesa dos interesses e a reivindicação dos seus associados. Dizem respeito essencialmente ao campo laboral. As atribuições de uma Ordem, relativas especificamente ao campo profissional, são mais amplas, por envolverem atribuições de natureza pública, como a atribuição do título profissional, a regulamentação do exercício da profissão, a dignificação e o prestígio da profissão, o respeito pela deontologia da profissão e o exercício da jurisdição disciplinar” (SNPL, s/d - b: 2).

O SPLIU, tendo como seu campo de representação os licenciados pelos Politécnicos e Universidades, acentua: **“Defendemos o direito à Licenciatura para todos os Educadores e Professores e representamos todos os docentes independentemente das suas habilitações e do seu nível ou grau de ensino em que leccionam”** (SPLIU, s/d: 1). Já o SNESUP limita a sua acção aos docentes do Ensino Superior, pretendendo demarcar um espaço de representação próprio para os professores deste nível, por, parece, ter restrições ao facto de os mesmos dividirem espaço sindical com docentes de outros níveis de ensino, como acontece na FENPROF.

Concebendo a FENPROF como a principal entidade dos professores portugueses, a tomamos como representativa do sindicalismo docente nacional, sendo em torno dela que, no concernente a Portugal, este trabalho desenvolver-se-á. Portanto, ao longo do mesmo, a denominação sindicalismo docente português referir-se-á ao sindicalismo fenprofino, sem

⁶⁵ - Essa é uma situação questionada pela FENPROF, por assegurar estatuto de existência a sindicatos que não têm base social representativa. Mas o terreno para criação de novas organizações continua fértil.

que isto implique negar obviamente a existência das outras entidades (menos representativas) do professorado, cabendo ainda, de resto, deixar assinalado que a escolha de uma entidade tem motivação metodológica, no sentido de delimitar o âmbito do estudo.

Posto isto, é pertinente frisar a perspectiva que o sindicalismo docente assumiu no pós-25 de Abril. Perante à configuração do *Estado-Providência tardio* português, ele também seguiu o mesmo rumo do sindicalismo da produção material, e nisso se encontra mais um elemento da afinidade entre a FENPROF e a CGTP-IN. Dessa forma, verificou-se o *esvaecimento* da orientação política que antes do 25 de Abril (e mesmo imediatamente a ele) fez dos Grupos de Estudo um movimento que, desafiando à *travagem ao sindicalismo*, se aproximou da postura sindicalista e, mais do que isto, vislumbrou uma *outra ordem política*, assumindo-se então como um *associativismo ofensivo*. Todavia, o aludido *esvaecimento* não é analiticamente difícil de ser compreendido, na medida em que consideramos as implicações decorrentes da estruturação do Estado-Providência e da consequente relação salarial fordista, conforme já realçamos.

Nessa conjuntura, tem pouca relevância o facto de eventualmente dirigentes sindicais realizarem declarações formais aludindo ideias que estiveram na origem histórica do sindicalismo docente, tentando sinalizar a permanência do comprometimento com elas, pois concretamente o sindicalismo docente encontra-se empenhado na viabilização da relação salarial fordista, tendo sido absorvido pela lógica do *Estado-Providência tardio*. Por ser assim, não surpreende que a FENPROF, no que é indicativo da sua sintonia com a concertação social, declare, por exemplo, que **“considera extremamente relevante para se pensar o tempo político que ora se vive assinalar o facto de ser o próprio Governo a considerar no «Plano de Desenvolvimento Económico e Social» que é necessário apostar num novo modelo de crescimento, impulsionado pela modernização das actividades produtivas (...)”** (FENPROF, 2001a: 17). E então, sublinhando-se as “relações privilegiadas” com a CGTP-IN, enfatiza-se que a aproximação entre ambas permite uma maior **“(...) intervenção ao nível das estruturas fundamentais do diálogo social, como é o caso do Conselho Económico e Social (...)”** (Ibidem: 38).

A transição ao sindicalismo fordista, também diluiu as referências do sindicalismo docente relativas à definição da *posição de classe* do professor, bem como o esboço de alguma nota concernente à sua identificação com os trabalhadores em geral. Nesse sentido, apenas

algumas menções são realizadas no interior da FENPROF, de duas formas: Através da manifestação de segmentos internos, críticos da sua Direcção; e como parte do discurso da Direcção para justificar as “relações privilegiadas” com a CGTP. No primeiro caso, por exemplo, um Grupo⁶⁶ fez circular, durante o VII Congresso da Federação, um Boletim - cuja identificação indica alguma regularidade de edição - onde se afirmava a necessidade de “**a FENPROF adoptar um novo sindicalismo, (...) um Sindicalismo Combativo**” (Boletim Autonomia Sindical, 2001: 3); no segundo, ao se acentuar a ideia de unidade dos trabalhadores, afirma-se que “**o movimento sindical só tem a ganhar com a procura da unidade entre todos**” (FENPROF, 2001a: 38), destacando-se que, “**com a CGTP-IN, a FENPROF teve, desde a sua fundação, um relacionamento privilegiado, resultante não apenas da identificação dos projectos sindicais de que ambas as estruturas são portadoras, mas igualmente pelo interesse na troca de experiências e promoção de acções comuns**” (Ibidem: 38).

Fechando a conceptualização da periodização, e tendo em conta as suas unidades temáticas, pode afirmar-se que o sindicalismo docente português contemporâneo, conforme a focagem que desenvolvemos, sustenta as mesmas posições que o sindicalismo da produção material, representado pela CGTP-IN. Dessa forma, a sua *relação com o Estado* se define como sendo de *autonomia-parceira*; a *orientação seguida*, é a do *sindicalismo fordista*⁶⁷; e o trabalho é concebido como *um factor a ser valorizado como condição para que se efective o desenvolvimento nacional e se supere o atraso estrutural português em relação aos demais países europeus*. No que toca ao trabalho dos professores, a sua compreensão pelo sindicalismo docente também o insere na lógica do *desenvolvimento nacional*, e assim é ressaltado que “**a FENPROF persistirá na luta em defesa da profissão docente, com a**

⁶⁶ - Trata-se de um agrupamento com actuação em Lisboa, no âmbito do SPGL, onde, nas eleições de Março de 2000, concorreu ao Conselho Fiscal, obtendo 20% dos votos, não elegendo todavia representantes.

⁶⁷ - No decurso inicial de aproximação/investigação da actuação da FENPROF, a dada altura, perante alguns indícios aparentes (como declarações político-ideológicas formais), chegamos a ter em consideração a possibilidade de a entidade se inscrever nos quadros do *Sindicalismo de Movimento Social*, conforme, dando conhecimento público, chegámos a escrever noutro sítio (Leite, 2002a). Completada a investigação, e de acordo com a focagem que aqui desenvolvemos, esta hipótese foi, portanto, posta à parte.

consciência de que, ao fazê-lo, está a lutar pela dignidade do futuro de Portugal”⁶⁸ (Ibidem: 33).

Dessa forma, tendo realizado a focagem a que nos propusemos em relação à realidade portuguesa, estamos a encerrar este Capítulo, para, seguindo o fio condutor deste estudo, no próximo, tratarmos do conflito de perspectivas que envolve os debates entre trabalho, educação e novas tecnologias.

⁶⁸ - Tal como anteriormente em relação à brasileira CNTE, também aqui – e igualmente em função da estruturação metodológica/dos capítulos deste estudo –, o trabalho docente, sob o ponto de vista da FENPROF, será focado de forma alargada no Capítulo VIII.

CAPÍTULO III

TRABALHO, EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS: CONFLITO DE PERSPECTIVAS

(...) A condição social é largamente determinada pelo nível individual de educação. As diferenças de classe que subsistem actualmente nos Estados Unidos, por exemplo, são devidas sobretudo aos diferentes níveis de educação. São poucos os obstáculos ao aperfeiçoamento pessoal para quem tenha o currículo profissional adequado. A desigualdade se insinua no sistema em resultado do acesso desigual à educação.

Francis Fukuyama

(...) Para que a Escola desempenhe sua função social, precisamos estar prontos para fechar uma – não importando o quanto esteja arraigada na comunidade local e seja apreciada por ela - caso mudanças demográficas, tecnológicas ou no conhecimento tornem (...) uma filosofia diferente um pré-requisito de bom desempenho.

Peter Drucker

As novas demandas da educação (...), baseadas nas categorias sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstracta e polivalente, expressam os limites das concepções da Teoria do Capital Humano e as redefinem sob novas bases.

Gaudêncio Frigotto

(...) [A] complexidade tecnológica das unidades produtivas (...), convém realçá-lo, não determina completamente a complexidade tecnológica das qualificações exigidas aos trabalhadores, já que estas são, em grande parte, determinadas pelo modelo de divisão social do trabalho.

José Alberto Correia

1 – Mundo do trabalho: as novas tecnologias e a recomposição do padrão de acumulação

Um já vasto conjunto de publicações - inscrito nos domínios da História do Trabalho/das Tecnologias, da Sociologia do Trabalho, da Gestão e da Economia Industrial¹ - tem descrito a emergência das chamadas novas tecnologias, realçando as transformações que as mesmas têm provocado na sociedade. São exemplos disso os trabalhos, entre tantos outros, de Toffler (1973; 1977; 1985; s/d), Drucker (1982; 1990; 1993), Bell (1976) e Schaff (1990). Como entende este último, trata-se de uma nova Revolução Industrial, tendo como base a **“revolução microelectrónica e a revolução técnico-industrial a ela associada; a revolução da microbiologia com sua componente resultante, a engenharia genética; e a revolução energética”** (Schaff, 1990: 23). Esta realidade, em associação com o fenómeno da globalização (ou, caso se queira, como decorrência dela), enfatiza-se, reconfigura o mundo do trabalho, tornando desfasados elementos da sua dinâmica organizacional, decorrendo disso uma série de novas exigências.

Sigamos, por alguns momentos, o entendimento de um dos autores que, com seu *futurismo*, se constituiu numa das principais fontes para o enquadramento das novas tecnologias: Alvin Toffler. Conforme Toffler (s/d), a organização da produção/distribuição vem passando por um processo de reestruturação que tem afectado toda uma série de princípios e regras basilares que davam sustentação aquilo que ele chama de a *segunda vaga*, para designar a sociedade capitalista do século XIX, e que vigorou até princípios dos anos 1970. Caracterizando esta fase do desenvolvimento do capitalismo, ele afirma que a produção em massa exigia não só a padronização das máquinas, como também a dos produtos e seus processos de fabricação. Se a padronização eliminava estilos diferenciados de consumo e de produção, a organização interna dos processos de trabalho, por seu turno, demandava um grandioso número de trabalhadores com diferentes qualificações, onde cada um era obrigado a se especializar numa única tarefa. Ao mesmo tempo em que a especialização fragmentava o processo de trabalho numa multidão de operações singulares, ela exigia, por outro lado, uma sincronização espacial e temporal das diversas operações realizadas por cada trabalhador especializado. A cronometragem das

¹ - Ou ainda publicações que não estão situadas num domínio específico, atravessando todos os campos.

actividades realizadas por cada trabalhador parcial era fundamental para que as diversas partes dos produtos, elaboradas separadamente em seus respectivos postos de trabalho, pudessem ser recompostas em sua unidade final

Tais princípios, acentua o autor em referência, extrapolavam a esfera da produção para invadir e estruturar todas as outras dimensões da vida social. Referindo-se à sincronização, Toffler sustenta que, em todas as sociedades da *segunda vaga*, independentemente do lucro ou de considerações políticas, a vida social também era regulada pelo relógio e adaptada às exigências da máquina: **“As crianças começavam e terminavam o ano lectivo em datas uniformes; (...) programadores das estações de rádio davam entretenimento em horários especiais, horário nobre, por exemplo. Todo o negócio tinha as suas próprias horas ou estações de primeiro interesse sincronizadas com os de seus fornecedores e distribuidores** (Toffler, s/d: 65).

Esse mundo, diz ele, onde se pensa e se age segundo regras padronizadas e sincronizadas, está a se desmoronar, emergindo a produção de bens personalizados e diferenciados segundo o gosto do consumidor. Trata-se de uma mudança, prossegue, que extrapola a esfera produtiva e atinge a vida social, com os meios de comunicação, por exemplo, passando por um processo de desmassificação. No lugar da informação padronizada em que milhões de pessoas eram obrigadas a ver as mesmas coisas, Toffler observa que a oferta da informação não só aumentou, como se diversificou, com diferentes estações apelando para segmentos de audiência específica em vez de audiência de massa:

“Emissoras só de noticiários visam a adultos instruídos de classe média. Outras especializam-se em diversas variedades de rock – «rock da pesada», «punk rock», «country rock», «folk rock» – visando a um sector da audiência jovem. Os negros [norte]americanos são atraídos pelas emissoras especializadas em «soul music». Há também estações de música clássica, dirigidas a adultos de renda alta, e estação em línguas estrangeiras, visando diferentes grupos étnicos: Portugueses, italianos, hispânicos, japoneses e judeus” (Ibidem: 166).

É esse “mundo de Toffler” que inaugura o que os teóricos da Gestão chamam de *sociedade das organizações*, sendo o mesmo dizer *sociedade dos projectos*. De acordo com Drucker (1993), é uma sociedade na qual todas ou quase todas as tarefas são feitas *em e por meio* de uma organização: Empresas, sindicatos, escolas, etc. Neste universo de organizações, a sociedade só poderá alcançar a plena eficiência do seu desenvolvimento, realça Drucker, se as organizações se constituírem como instituições com fins especiais,

atingindo a maior produtividade possível. Elas devem ser capazes de tomar decisões rápidas a fim de responderem às mudanças demandadas pelo mercado. Para tanto, as organizações precisam se antecipar ao mercado, mudando a demanda por aptidões e conhecimentos. Assim, por exemplo, as universidades não podem continuar mantendo determinados cursos, quando *as forças vivas* da sociedade não precisam deles. Afirma o aludido autor:

“Precisamos estar prontos para fechar completamente um hospital, quando mudanças médicas e a tecnologia tornam um centro com menos de duzentos leitos antieconómico (...). Da mesma forma, para que a escola desempenhe sua função social, precisamos estar preparados para fechar uma – não importando o quanto esteja arraigada na comunidade local e seja apreciada por ela – caso mudanças demográficas, tecnológicas ou no conhecimento tornem (...) uma filosofia diferente um pré-requisito de bom desempenho” (Ibidem: 37).

A aludida *sociedade*, como mostram Boltanski e Chiapello (1999) - ao terem em consideração formulações de alguns dos seus autores -, é responsável, nos anos 1990, por uma mudança do discurso gestor na forma como ele era feito nos anos 1960, na medida em que rejeita as hierarquias e apela à “liberdade” das iniciativas individuais, à elaboração de projectos para a acção². As razões aludidas para justificar esta viragem **“sont souvent d’ordre moral et participent d’un refus plus général des rapports dominants-dominés. Elles sont aussi rapportées à une évolution inéluctable de la société : les hommes ne veulent plus être commandés ni même commander”** (Ibidem : 112). Dessa forma, assinalam os autores, **« dans années [19]90, la subversion du principe hiérarchique renvoie bien plutôt à un ‘big-bang’, selon l’expression du vieux gourou Peter Drucker »** (Ibidem : 113), tendo-se então que **« dans le nouvel univers, tout est possible puisque créativité, réactivité et flexibilité sont les nouveaux mots d’ordre. Personne n’est plus limité par son appartenance à un service et soumis totalement à l’autorité d’un chef, car toutes les frontières sont transgressables par la vertu des projets** (Ibidem : 139).

² - Isto é: “Le management des années [19]90 s’approprie un terme venu de la sociologie wébérienne mais popularisé surtout, dans les années 1940-1960, par la critique trotskiste de l’appareil d’État dans les régimes totalitaires : celui de bureaucratie qui a pour connotation l’autoritarisme et l’arbitraire, la violence impersonnelle et aveugle des monstres froids, mais aussi l’inefficacité et le gaspillage des ressources. Non seulement les bureaucraties sont inhumaines, mais en plus elles ne sont pas rentables (Boltanski e Chiapello, 1999 : 132-133).

Peter Drucker, ao levar mais adiante a sua descrição da *sociedade das organizações*, constituinte do que ele denomina uma “sociedade pós-capitalista”, enfatiza que, nessa “nova sociedade”, o factor de produção mais importante não é o capital, a terra ou a mão-de-obra. É o conhecimento. Ao invés de capitalistas e proletários, acentua que as classes da sociedade pós-capitalista são os trabalhadores do conhecimento e os trabalhadores dos serviços (Drucker, 1993).

Ou seja, no concernente ao mundo do trabalho, trata-se de dizer que as novas tecnologias levaram o paradigma taylorista-fordista ao colapso, na medida em que o mesmo, na dimensão taylorista, especializou o exercício de funções e reduziu o trabalho operário a um conjunto de gestos mecanizados; enquanto que, na dimensão fordista, aprofundou as prescrições tayloristas, associando-as à cadeia de montagem, bem como alargou a sua influência à estruturação dos hábitos de consumo³.

É em consequência disso que se aponta um conjunto de metamorfoses na esfera da produção e nos processos de trabalho que se consubstanciam, entre outros desdobramentos, no surgimento de novos modelos e técnicas produção; na ideia de crise do próprio trabalho; e no surgimento de novas necessidades no âmbito da formação profissional. Foi assim, por exemplo, que se delinearam os princípios que dão corpo à chamada *produção magra/enxuta*, representada pelo *toyotismo* ou *modelo japonês*, como é mais conhecido.

Parte do impulso para este modelo adveio de um relatório do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) sobre o futuro do sector de automóvel, transformado em livro em 1990 sob o título de *A Máquina que Mudou o Mundo* (*The Machine that Changed the World*). Dentre os seus elementos constitutivos, destacam-se o *trabalho em equipa*; a *qualidade total*, com a ideia de *defeito zero*; e a mediação das relações com os clientes através do método *just-in-time*, procurando eliminar os desperdícios e reduzir os *stocks* ao mínimo⁴.

³ - Nessa avaliação, passa-se distante da discussão sobre a crise estrutural com a qual o capitalismo se deparou a partir dos anos 1970, ou seja, a crise dos mecanismos que foram accionados para gerir a crise dos anos 1930, e que, sob a inspiração keynesiana, resultaram no padrão fordista, promovendo os chamados “trinta anos gloriosos”. Assim, tudo ocorre como se a erosão do *pacto fordista*, no qual se apoiou o Estado de Bem-Estar Social, tivesse sido causado pelas novas tecnologias.

⁴ - O modelo emergiu na Toyota, daí a denominação *toyotismo*, bem como também *ohnismo*, em alusão a Ohno, engenheiro que o formulou. Coriat (1994) aponta quatro elementos responsáveis pelo seu advento: 1º) Adopção, na indústria automobilística japonesa, da experiência do ramo têxtil, dada especialmente pela necessidade de o trabalhador operar com várias máquinas; 2º) necessidade de a empresa

No espaço europeu, o modelo japonês tem sido alvo de várias críticas. Destaca-se que:

“Não é mais do que um *taylorismo interiorizado*, implicando excesso de trabalho, eliminação de processos e destruição dos aspectos informais. Tratando-se de uma «*racionalização autogerida*», poderá falar-se de uma «*auto-exploração*». Entre as consequências negativas podem ser mencionadas, para além da sobrecarga de trabalho e horas extraordinárias, a marginalização dos trabalhadores menos capazes para *performances* elevadas (sobretudo idosos), degradação das condições de trabalho e contradição entre eficácia dentro das empresas e desperdício crescente de recursos em termos de economia regional e nacional” (Kovács, 1998: 24).

É dessa forma que a própria União Europeia tem defendido um outro modelo, categorizado como *antropocêntrico*, afirmando-se, como o faz Werner Wobbe – num trabalho no âmbito da União –, que a Europa tem de mudar diante dos princípios que os estudos do MIT chamam *lean production* (Wobbe, 1992). Por sua vez, Hubert Krieger, em nome da *Fundação Europeia para as Melhores Condições de Vida no Trabalho*, informa que se iniciou, em reacção ao relatório do MIT, um projecto subordinado ao tema *Participação Europeia na Mudança Organizacional* (Krieger, 1994).

Ao fim e ao cabo, portanto, delinea-se o chamado *modelo antropocêntrico* como uma alternativa europeia, conforme tem sido referido em vários trabalhos (por exemplo, Kovács, 1995, 1996, 1998; Freyssenet, 1995; Wobbe, 1992; Bergren, 1994), ressaltando-se que:

“Este modelo constitui um sistema produtivo flexível e descentralizado em que se complementam as potencialidades da tecnologia informatizada com as capacidades humanas. Nesta perspectiva, aposta-se nos recursos qualificados e polivalentes capazes de tirarem proveito dos novos equipamentos versáteis. O equipamento é entendido como uma ferramenta de informação e de organização que deixa espaço para o saber, criatividade e iniciativa dos indivíduos em grupos. Por outras palavras, a tecnologia não deve substituir o homem, mas aumentar o seu poder e eficácia. A opção antropocêntrica implica o desenvolvimento de sistemas com arquitecturas concebidas de acordo com a valorização do factor humano e com novos princípios organizacionais, tais como autonomia,

responder à crise financeira, aumentando a produção sem aumentar o número de trabalhadores; 3º) importação de técnicas de gestão dos EUA; 4º) expansão dos métodos de gestão às empresas subcontratadas.

criatividade, profissionalidade, descentralização, participação e cooperação" (Kovács, 1998: 16-17).

Ao mesmo tempo que são postos em realce os modelos aludidos, também se assinala a continuidade do taylorismo-fordismo, compreensão esta que parte da ideia segundo a qual há **"uma diversificação manifesta na emergência de diversos modelos de acordo com as condições específicas existentes"** (Ibidem: 5), isto é, entende-se que, conforme as situações históricas concretas, existem diversos modelos de produção, num quadro em que os processos de reestruturação produtiva são marcados pela ambiguidade, pela diversidade de tendências e pela heterogeneidade de situações. Donde tem-se então a categorização do chamado modelo *neo-taylorista-fordista*⁵.

1.1 – As mutações no mundo do trabalho como reestruturação sistêmica: a *acumulação flexível*

Parece ser necessário, todavia, ter em conta as formulações anteriormente aludidas a partir de uma perspectiva que, considerando as novas tecnologias, procure realizar uma abordagem que não foque a sua relação com o mundo do trabalho apenas de modo conjuntural, pois, em sendo assim, corre-se o risco – seja por *impressionismo*, seja por se ficar prisioneiro das particularidades da linguagem técnica, seja por se assimilar categorias tal qual elas são apresentadas, seja por outra razão qualquer – de se desenvolver um percurso marcado pela *carência analítica*. Ou seja, é pertinente que se conceba as mutações em curso dotando-as de historicidade e inserindo-as na dinâmica de remodelação estrutural das sociedades contemporâneas.

Vale a pena, portanto, buscando apoio em algumas referências, intentar semelhante perspectiva.

Há que se começar assinalando a ruptura com a representação tradicional do mercado de trabalho⁶ - onde os discursos funcionais sobre as novas tecnologias têm

⁵ - Um panorama comparativo entre os três modelos (toyotismo, antropocêntrico e neo-taylorista-fordista), pode ser encontrado em Kovacs (1996).

⁶ - A representação tradicional do mercado de trabalho desenvolveu-se sob o foco da *Escola Neoclássica*. Na sua versão econômica, já que também existe uma versão com a mesma denominação na Administração, a *Escola Neoclássica* tem como representantes, entre outros, William Jevons, Alfredo Marshall e Vilfredo Pareto. É também conhecida como *Escola Marginalista*, por se fundamentar numa

buscado apoio -, realizada pelas *Teorias da Segmentação*. Estas apontam a profunda plurisegmentação do mercado de trabalho, e o que efectivamente as distingue, rompendo com a abordagem neoclássica, é a negação do enfoque em termos de ajustamento entre a oferta e a demanda. Concebem o mercado de trabalho como uma articulação de cadeias de mobilidade nas quais a mão-de-obra é inserida, e não como um organismo de distribuição aleatória de pessoas pelos empregos (Doeringer & Piore, 1971; Piore & Berger, 1980).

Quer dizer, metodologicamente, é necessário primeiro caracterizar os processos pelos quais os segmentos se diferenciam e constituem espaços hierarquizados de mobilidade, para só então explicar de que maneira os trabalhadores se encontram inseridos em tais segmentos. Interroga-se o mercado de trabalho a partir da sua heterogeneidade e pretende-se dar conta de fenómenos de descontinuidade nos princípios de determinação dos salários e de afectação da mão de obra aos empregos, pelo que o número de segmentos a descrever não pode ser fixado antecipadamente, donde se impõe como pertinente distinguir *duas abordagens sobre segmentação*. Uma que pode ser denominada como de *tipo nominalista*, e que faz uma distinção, no mercado de trabalho, entre um *sector primário* e um *sector secundário*, com o primeiro abrangendo os empregos melhor remunerados e o último sendo o oposto deste; e uma outra abordagem de *tipo compreensiva*, que proporciona a formulação de uma tipologia mais ampla do mercado de trabalho. Desse modo, esta última abordagem refere a divisão entre o sector primário e o sector secundário acentuando uma subdivisão no primeiro, correspondente a um *primário*

concepção subjectiva do valor da utilidade marginal para reelaborar a teoria económica clássica. Os neoclássicos negam a teoria do *valor-trabalho* da economia clássica (para uma compreensão das diferenças da teoria do valor em Smith, Ricardo e Marx, ver Bianchi, 1996), substituindo-a por um factor subjectivo, isto é, *a utilidade de cada bem e sua capacidade de satisfazer às necessidades humanas*. Põe em relevo que o mecanismo da concorrência (ou a interacção da oferta e da demanda), explicado a partir de um critério psicológico (maximização do lucro pelos produtores e da utilidade pelos consumidores), é a força reguladora da actividade económica, capaz de estabelecer o equilíbrio estático entre a produção e o consumo. Trata-se de uma abordagem eminentemente microeconómica, baseada no comportamento dos indivíduos e nas condições de um equilíbrio estático, estudando os grandes agregados económicos a partir desse ponto de vista e com o uso da matemática, sustentando como postulado a ideia de *concorrência perfeita* (Sandroni, 1996; Heilbroner, 1996). Assim, concebe-se o funcionamento do mercado de trabalho num quadro de homogeneidade decorrente do comportamento racional da oferta e da procura, tendo em referência pressupostos como: 1) A atomicidade da oferta e da demanda de trabalho, resultante de uma percepção individualista da realidade social; 2) a definição do salário como um factor regulador entre oferta e demanda; 3) a disponibilização de informações exactas sobre o mercado de trabalho pelos agentes económicos; 4) a total mobilidade da mão-de-obra, que garantiria a capacidade de adaptação por parte do mercado de trabalho; 5 a autonomia entre a oferta e a demanda de trabalho, na medida em que esta dependeria de preferências individuais e aquela seria resultado das condições técnicas de produção. De outra parte, registámos que embora utilizemos a expressão *mercado de trabalho*, reconhecemos pertinência na noção de *mercado de emprego*, visto que *trabalho*, como veremos, é mais do que *emprego*. A assinalar também que há quem prefira a categorização *sistema de emprego* (Rodrigues, 1996).

inferior e um *primário superior*, tendo como elemento que marca a distinção o facto de no *primário superior* se encontrarem os empregos ainda melhor colocados na hierarquia de vantagens e que requerem níveis mais elevados de escolaridade como condição de acesso.

A desigualdade entre salários é concebida como resultante das posições dos trabalhadores numa hierarquia que expressa uma progressão profissional e uma progressão nas organizações, tendo-se então que a relação entre salários e determinadas características dos trabalhadores é captada no espaço mais amplo de socialização profissional no qual os trabalhadores estão enquadrados (Silvestre, 1978). Como consequência, por exemplo, no sector primário, a socialização dos trabalhadores se apresenta como decorrência de factores semelhantes a estratégias patronais e sindicais, normas burocratizadas condicionadas pelo carácter dos produtos, das tecnologias e pelas estruturas organizacionais das empresas, afluindo-se para a definição de um mercado de trabalho protegido.

As *Teorias da Segmentação* procuram, portanto, captar a heterogeneidade do mercado de trabalho e desenvolver um enfoque interdisciplinar, integrando processos ditos económicos em processos de socialização. Todavia, primando por uma lógica descritiva, elas, como refere Rodrigues (1996), deixaram de ter em conta questões como: **“A integração dos fenómenos de segmentação na dinâmica do conjunto do sistema económico; as relações entre aparelho produtivo e as empresas, por um lado, e a mão-de-obra, pelo outro; o papel das forças de concorrência face às forças institucionais”** (Ibidem: 28).

Tais questões são tidas em consideração pela Escola da Regulação⁷, nomeadamente naquilo que é a sua tentativa de captar a unidade do mercado de trabalho, pelo que, entre outras coisas, os fenómenos de segmentação são integrados na dinâmica do conjunto do sistema económico.

Os *teóricos da regulação* desenvolveram as suas formulações tendo centralmente em conta a crise dos anos 1970 e as formas como as abordagens económicas eram expressas⁸. Numa crítica directa à Escola Neoclássica, em 1976, Aglieta lançou o seu

⁷ - Para que se evite confusão com a forma como o termo *regulação* tem sido empregado na análise social portuguesa, é importante dizer que, na perspectiva aqui em foco, ele é entendido de modo explicativo, ou seja, como conceito que procura abranger o conjunto dos mecanismos que explicam a reprodução do sistema económico, considerando para tanto as estruturas económicas e as suas formas sociais. Ao contrário do que é sustentado pela Escola Neoclássica, não se concebe o sistema económico como auto-regulado pelo mercado, pelo que a noção de *regulação* não se confunde com a lógica deste e a sua *mão invisível*.

⁸ - Mais precisamente: Os principais conceitos manipulados pelos *regulacionistas* decorreram de uma pesquisa sobre a história do capitalismo norte-americano e francês, tendo por objecto a comparação

Regulação e Crise do Capitalismo, onde denuncia a mesma como incapaz de explicar a história dos factos económicos e a sua incompetência para expressar o conteúdo social das relações económicas e, portanto, para captar as forças e tensões de que é objecto a economia. Indo mais adiante no seu questionamento, frisa:

“Todos os estudos que se inscrevem dentro do marco do equilíbrio geral adoptam um princípio fundamental que se encontra na base de sua análise simplificadora: O sujeito económico, como ponto de partida, é definido por um comportamento racional, característico da natureza humana, como um dado permanente e evidente por si mesmo; as relações económicas se definem, seguidamente, como as formas de coordenação entre as condutas dos sujeitos, de carácter indeterminado e inalterado. Os debates teóricos versam sobre essas formas de coordenação, e tendem a definir uma configuração de equilíbrio de carácter cada vez mais generalizado” (Aglieta, 1976: 5).

Tendo emergido sob o signo da crise, a preocupação da Escola da Regulação é explicar esta, dando conta do processo de reprodução do sistema, mas, ao mesmo tempo, ela também se assume como *prospectiva*, quer dizer, a crise é encarada não só como um complexo de bloqueios e de disfunções, mas fundamentalmente como um processo de experimentação social, no sentido de projectar um *outro modo de desenvolvimento*.

O ponto de partida dos *regulacionistas* é a intenção de ultrapassar a perspectiva individualista e a-histórica sobre o económico, por via da caracterização das relações sociais com base nos conceitos de *modo de produção*, de *articulação de modos de produção* e de *acumulação de capital*, no âmbito de uma formação social historicamente determinada. Ressalta-se como marca distintiva do fordismo o facto de ele ter sido caracterizado por um *regime de acumulação intensiva com consumo de massa*, tendo tal marca distintiva se traduzido numa revolução operada tanto nos princípios da organização

das crises dos anos 1930/1970 e dos *regimes de acumulação/modos de regulação* que elas colocaram em causa. Há entre os membros da Escola da Regulação a adopção de referenciais diversos, rompendo as fronteiras disciplinares. Como eles próprios afirmam : « (...) *les théories de la régulation trouvent leur origine dans la confrontation et la transformation d'une série d'outils et d'approches différents. De la théorie marxiste elles retiennent l'intérêt pour les mouvements longs (...). De la macroéconomie hétérodoxe - d'ailleurs plus Kalecki que Keynes, il est retenu que le plein emploi et la croissance forte et stabilisée sont l'exception et non la règle. De l'école des Annales, les recherches prolongent les méthodes et les enseignements : si toute société a la conjoncture et les crises de sa structure, il importe d'analyser comment les diverses étapes du capitalisme industriel affectent cycles économiques et grandes crises. Du droit et de la science politique, les régulationnistes adoptent l'idée que les formes institutionnelles sont «un intermède entre forces», c'est-à-dire qu'elles résultent de conflits entre groupes sociaux arbitrés par des processus politiques puis juridiques* » (Boyer, 1995a : 24-25).

da produção quanto nos princípios de organização do consumo e, em termos gerais, do modo de vida. Dessa maneira, conforme a Escola da Regulação, são estes princípios que permitem, por um período determinado, superar o conflito próprio de todo o processo de acumulação de capital entre o imperativo da *valorização* e as dificuldades de *realização*, isto é, o conflito entre a expansão das capacidades de produção, sob o aguilhão da concorrência, e a travagem da expansão do consumo causada pela pressão concorrencial em relação aos salários. Os *teóricos da regulação* baptizam aqueles princípios de *formas institucionais*, sendo estas responsáveis pela indução de um *modo de regulação* susceptível de viabilizar um determinado *regime de acumulação*, como também, por outro lado, de o compelir para uma crise. São as *formas institucionais* que dão sustentação às *regularidades* que garantem a reprodução de um *regime de acumulação* – tendo-se daqui a particularidade do conceito de *regulação*.

Realça-se, portanto, que o sistema económico é regulado por um conjunto de *formas institucionais* que, por meio de normas, compromissos e valores garantem a reprodução das relações sociais fundamentais e a congruência do regime de acumulação. Como *formas institucionais* básicas, são apresentadas cinco: 1) As formas de concorrência; 2) as formas de restrição monetária; 3) as formas de Estado; 4) a configuração da relação salarial⁹; 5) as modalidades de adesão ao regime internacional.

Para a Escola da Regulação, foi tendo em atenção tais *formas institucionais* que, nos anos 1930, se conseguiu ultrapassar a crise resultante dos problemas de realização do capital (de superprodução), na medida em que foram criadas novas *formas institucionais* que, superando o modo de *regulação concorrencial*, instituíram um modo de regulação de *tipo monopolista*. Donde se teve então um regime de *acumulação intensiva com consumo de massa*, engendrando um outro *modo de desenvolvimento*, conceito este que categoriza a conjunção de um *modo de regulação* e de um *regime acumulação* (Boyer, 1986).

Assim, o que se verifica, no quadro da crise actual, é o colapso das *formas institucionais* accionadas para enfrentar a crise dos anos 1930, portadoras de uma

⁹ - Essa é entendida como o “conjunto das condições jurídicas e institucionais que estruturam o uso do trabalho assalariado e a reprodução da existência dos trabalhadores. Neste conceito, inscrevem-se não só os mecanismos de produção das qualificações profissionais (sistemas de formação), mas também as formas específicas de organização e «retribuição» do trabalho e os modelos de consumo” (Correia, 1996: 126). A relação salarial pode ser decomposta em cinco componentes: “1) Organização do processo de trabalho; 2) hierarquia das qualificações; 3) mobilidade dos trabalhadores (dentro e fora da empresa); 4) princípio de formação do salário (salário directo e salário indirecto); 5) utilização do rendimento salarial (modelos de consumo)” (Ibidem: 126).

regulação monopolista. Quer dizer, os bloqueios do *modo de desenvolvimento* advêm principalmente dos problemas de valorização do capital no contexto de uma regulação de *tipo monopolista*. Mas, nesse contexto, entendem os regulacionistas, as potencialidades das profundas mutações nos domínios tecnológico, social, financeiro e até geopolítico, para superar a crise, devem ser avaliadas pela sua capacidade em restaurar a concordância entre as perspectivas de rendibilidade e as antecipações da procura. Contudo, este é um problema que não tem solução única, implicando escolhas e *um enfrentar de forças no campo político*. É aqui que entra o ponto de vista prospectivo da Escola da Regulação, afirmando-se como crucial que o cientista social tente detectar em que medida emergem embriões de um *novo modo de desenvolvimento* na profunda experimentação em curso e, como decorrência, quais poderão ser as características desse *novo modo de desenvolvimento*.

Dessa forma, Robert Boyer, tendo presente a reconfiguração do mercado de trabalho, prospectivamente, apresenta cinco cenários de flexibilização, realçando a distinção entre uma *flexibilidade defensiva* e uma *flexibilidade ofensiva*. O Quadro a seguir apresenta um panorama dos cenários.

QUADRO 3.1
CENÁRIOS DA FLEXIBILIZAÇÃO: *FLEXIBILIDADE*
DEFENSIVA E FLEXIBILIDADE OFENSIVA*

CENÁRIOS	ALGUMAS CARACTERÍSTICAS
Cenário 1	<ul style="list-style-type: none"> - Um keynesianismo à escala mundial assegura uma retoma do crescimento; - Manutenção da relação salarial fordista, sofrendo apenas pequenas alterações.
Cenário 2	<ul style="list-style-type: none"> - Primazia do mercado e da liberalização como base da relação salarial; - Flexibilização concorrencial em estímulo à iniciativa privada.
Cenário 3	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão das opções tecnológicas e organizacionais conduz a uma estratégia de especialização flexível com base em equipamentos flexíveis; - Grandes grupos económicos dominando redes de subemprego, tentativa de definir uma relação salarial intermédia entre o 1º e o 2º cenários;
Cenário 4	<ul style="list-style-type: none"> - Intensa proliferação de formas precárias de emprego, aprofundamento da segmentação do mercado de trabalho; - Surgimento de relações salariais muito diferenciadas.
Cenário 5	<ul style="list-style-type: none"> - Implementação da flexibilidade na organização produtiva através da negociação das suas formas; - Pressupõe, como objectivo político, que as desigualdades sociais não sejam agravadas. Os trabalhadores negociam as mutações nos métodos de produção, nas qualificações e nas carreiras profissionais em troca da estabilidade do emprego e do controlo sobre tais mutações.

* Quadro construído a partir de Boyer (1986).

No caso do cenário 5, do que se trata é de inventar e de negociar formas de *flexibilidade ofensiva*, procurando assim se evitar formas de *flexibilidade defensiva*, responsáveis pela promoção da precarização do emprego e pelas drásticas quebras dos salários. Classificando algumas situações nacionais a partir dos referidos cenários, de acordo com Boyer (1986), tem-se em França o cenário 1, com oscilações entre o 4 e o 5;

no Reino Unido, o cenário 2; em Itália, o cenário 3; e a Alemanha aparece como possível de ser vinculada ao cenário 5, embora tendendo ao cenário 4.

Quer dizer, a investigação da Escola da Regulação proporciona um panorama compreensivo da crise dos 1970. Ou seja, do esgotamento do padrão que, sob o fordismo, dava sustentação ao Estado de Bem-Estar Social, pondo fim aos chamados “trinta anos gloriosos” (Hobsbawm, 1995; Offe, 1989, 1990; Oliveira, 1988). Parece assim que chegamos à perspectiva que referimos no início desta secção, qual seja, *a que concebe as mutações em curso dotando-as de historicidade e inserindo-as na dinâmica de remodelação estrutural das sociedades contemporâneas*.

Trata-se, portanto, de reter que, no início dos anos 1970, diante da exaustão dos sistemas de câmbio fixo de Bretton Woods e da crise do petróleo – que desencadearam fenómenos como a pressão inflacionária, a diminuição do ritmo de crescimento económico e as tendências de desemprego –, teve início a reviravolta antikeynesiana. Se, no princípio, a crise foi vista como um conjunto de perturbações localizadas e transitórias, decorrentes, por exemplo, do choque petrolífero, e que poderiam ser enfrentadas com políticas keynesianas, por volta de 1977, no entanto, surgiu a tese de que os salários eram, antes de mais, um custo que pesava sobre os resultados financeiros das empresas e sobre a competitividade da economia.

Registava-se dessa forma a erosão dos mecanismos que foram accionados para gerir a crise dos anos 1930, e que resultaram num Estado com múltiplas funções conflituosas, decorrentes do facto de ter de atender às necessidades privadas do capital e às demandas sociais e públicas crescentes. Como realça Claus Offe, os impasses do Estado de Bem-Estar Social se acentuam sobretudo mediante a crise fiscal, que debilitou as possibilidades de ele cumprir as suas funções relativas ao capital privado e às demandas públicas, bem como através dos problemas de eficácia e de controlo da planificação central, e nesse sentido a sua crise é também consequência dos problemas de legitimação. Em tal quadro, perante o reconhecimento do carácter estrutural da crise, surgiram iniciativas no sentido de introduzir mudanças de fundo, por exemplo, na esfera produtiva e na relação salarial, procurando realizar uma *reestruturação sistémica* que, buscando apoio nas novas tecnologias, tinha a flexibilidade como lema.

Ao analisar tal situação, David Harvey sublinha que o núcleo do fordismo manteve-se forte até mais ou menos 1973, tendo-se iniciado a partir daí, na sequência da crise do Estado de Bem-Estar, um movimento de transição no interior do processo de

acumulação de capital, inaugurando o que ele chama de *acumulação flexível*. Conforme a sua definição:

“A acumulação flexível é marcada por um confronto directo com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de sectores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fortalecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre sectores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no «sector de serviços», bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas” (Harvey, 1992: 140).

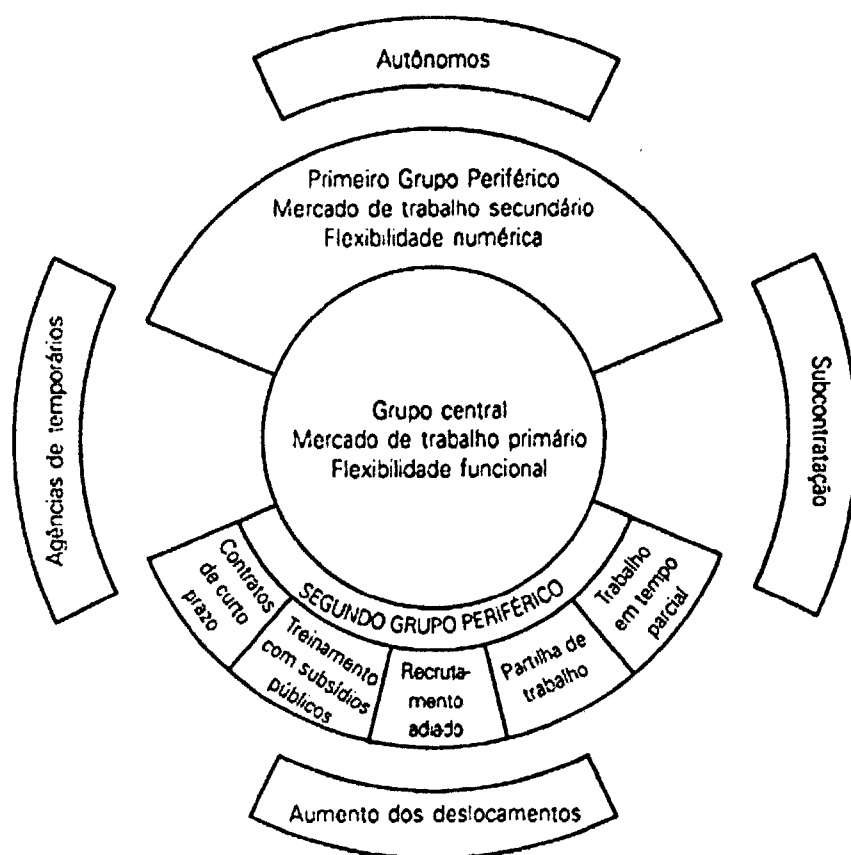
Na continuidade de sua argumentação, o autor diferencia-se tanto dos que entendem existir processos produtivos inteiramente novos, distintos das bases fordistas, quanto dos que não vêm novas e mesmo significativas transformações no interior do processo de produção. Dessa maneira, ele acentua a existência de uma combinação de processos produtivos articulando o fordismo com processos flexíveis, artesanais e tradicionais, que se apoiam na exploração do *trabalho vivo*. E destaca que:

“O desenvolvimento de novas tecnologias gerou excedentes de força de trabalho que tornaram o retorno de estratégias absolutas de extracção de mais-valia mais viável mesmo nos países capitalistas avançados. (...) O retorno da superexploração em Nova Iorque e Los Angeles, do trabalho em casa e do «teletransporte», bem como o enorme crescimento das práticas de trabalho do sector informal por todo o mundo capitalista avançado, representa de facto uma visão bem sombria da história supostamente progressista do capitalismo avançado. Em condições de acumulação flexível, parece que sistemas de trabalho alternativos podem existir lado a lado, no mesmo espaço, de uma maneira que permita empreendedores capitalistas escolherem à vontade entre eles. O mesmo molde de camisa pode ser produzido por fábricas de larga escala na Índia, pelo sistema cooperativo da «Terceira Itália», por exploradores em Nova Iorque e Londres ou por sistemas de trabalho familiar em Hong Kong” (Ibidem: 175).

Tudo isto culmina numa intensa reestruturação do mercado de trabalho, com esta podendo ser descrita, voltando novamente a Harvey, pela figura por ele apresentada sob a denominação de *Estruturas do Mercado de Trabalho em Condições de Acumulação*

Flexível, bem como também por uma Tabela com números sobre a estrutura do emprego nos principais países capitalistas, nos primeiros tempos de esgotamento do padrão fordista, ilustrando o aumento da economia de serviços. Vejamo-las.

FIGURA 3.1
ESTRUTURAS DO MERCADO DE TRABALHO EM
CONDIÇÕES DE *ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL* *



*Fonte: Harvey (1992)

TABELA 3.1
PERCENTAGEM DA POPULAÇÃO EMPREGADA POR
SECTOR ECONÓMICO*

	AGRICULTURA			INDÚSTRIA			SERVIÇOS		
PAÍSES	1960	1973	1981	1960	1973	1981	1960	1973	1981
Austrália	10,3	7,4	6,5	39,9	35,5	30,6	49,8	57,1	62,8
Canadá	13,3	6,5	5,5	33,2	30,6	28,3	53,5	62,8	66,2
França	22,4	11,4	8,6	37,8	39,7	35,2	39,8	48,9	56,2
Alemanha/Ocidental	14,0	7,5	5,9	48,8	47,5	44,1	37,3	45,0	49,9
Itália	32,8	18,3	13,4	36,9	39,2	37,5	30,2	42,5	49,2
Japão	30,2	13,4	10,0	28,5	37,2	35,3	41,3	49,3	54,7
Espanha	42,3	24,3	18,2	32,0	36,7	35,2	25,7	39,0	46,6
Suécia	13,1	7,1	5,6	42,0	36,8	31,3	45,0	56,0	63,1
Reino Unido	4,1	2,9	2,8	48,8	42,6	36,3	47,0	54,5	60,9
EUA	8,3	4,2	3,5	33,6	33,2	30,1	58,1	62,6	66,4

* Fonte: Harvey (1992)

Numa leitura sintética da figura, temos que o *centro*, como um grupo em redução, compõe-se de empregados em tempo integral, condição permanente e posição essencial para os planos de longo prazo da organização. Gozando de uma maior segurança no emprego, boas perspectivas de promoção e de outras vantagens indirectas, **“esse grupo deve atender à expectativa de ser adaptável, flexível, e, se necessário, geograficamente móvel”** (Ibidem: 144). Todavia, os custos potenciais do despedimento temporário de empregados do grupo central, em épocas de dificuldade, pode levar a empresa a subcontratar até para funções de alto nível, que incluem de projectos de propaganda à administração financeira, mantendo assim o grupo central de gestores relativamente pequeno. A *periferia*, por sua vez, é composta de dois grupos distintos:

“O primeiro consiste em empregados em tempo integral com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho, como pessoal do sector financeiro, secretárias, pessoal das áreas de trabalho rotineiro e de trabalho manual menos especializado. (...) O segundo (...) oferece uma flexibilidade numérica ainda maior e inclui empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contractos por tempo determinado, temporários, subcontratação e treinados com subsídio público, tendo ainda menos segurança de emprego do que o primeiro grupo periférico” (Ibidem: 144).

No que concerne a uma interpretação da Tabela, a conclusão fundamental a tirar é que a contracção do emprego industrial deu maior relevância ao rápido aumento do emprego em serviços; menos, por exemplo, na distribuição e nos transportes, e mais nas finanças, nos seguros e no sector de imóveis, ainda que a definição do que se entende por serviços seja algo consideravelmente controverso. Entre outros factores, parte desta expansão pode ter sido decorrência do crescimento das subcontratações e consultorias, que fazem com que actividades antes realizadas pelas próprias empresas industriais, como as de carácter jurídico, de publicidade e de secretaria, tenham passado à esfera de empresas separadas.

De tal *démarche*, pode apreender-se, portanto, que, na reestruturação sistémica levada a cabo sob a chancela da *acumulação flexível*, as novas tecnologias são apropriadas como parte de uma estratégia que, como vimos com David Harvey, reformula as formas de extracção de mais-valia. Trata-se, assim, de uma recomposição do padrão de acumulação que promove, como sublinham Boltanski & Chiappelo (1999), um *novo espírito do capitalismo*.

Impulsionado pela flexibilidade, este *novo espírito* está em sintonia com a *sociedade das organizações* de Drucker – uma espécie de *sociedade móvel* –, onde se têm “**des entreprises maigres travaillant en réseau avec une multitude d’intervenants, une organisation du travail en équipe, ou par projets (...)**” (Boltanski & Chiappelo, 1999: 115-116). São os imperativos do modelo japonês, cujo lema – mesmo onde o modelo é criticado –, tem alcançado uma ascendente influência, na medida em que se pretende alcançar uma *lean production*.

Na medida em que se apoia na flexibilidade, a recomposição do padrão de acumulação promove a renúncia da responsabilidade sistémica relativa a problemas sociais, a exemplo do desemprego, com as causas deste sendo atribuídas às novas tecnologias. Ou seja, a elas tem sido imputada a responsabilidade pela existência de taxas de desemprego, bem como pelo crescimento do emprego precário, desprovido de qualquer segurança social. Mais ainda, indo-se além disso, atribui-se mesmo a culpabilidade pelo desemprego aos próprios desempregados, numa construção retórica onde as noções de *competência* e *empregabilidade* desempenham um papel central.

Essa compreensão funda-se na pressuposição de que se o desempregado não consegue colocação é por conta de não se encontrar “empregável”, por não ter as

competências exigidas pelo mercado, que, em virtude do “determinismo tecnológico”, se apresenta cada vez mais exigente¹⁰. Tudo se passa como se as novas tecnologias fossem *entes independentes*, desprovidas de historicidade – bem como a sua utilização isenta de condicionantes políticos –, num quadro de *fetichismo tecnológico* (Castro, 1992), responsável por uma dedução simplista: A ciência determina a tecnologia, a tecnologia impõe o tipo de organização do trabalho, o tipo de organização do trabalho determina as qualificações (ou as *competências*) e, por extensão, as exigências de ensino e de formação humana.

Desse modo, o êxito alcançado pela recomposição do padrão de acumulação tem sido tão acentuado que há até quem declare que, dada a perfeição atingida pela matriz societal do *laissez-faire, laissez-passer*, a humanidade teria chegado ao *fim da História*¹¹ (Fukuyama, 1992). É no ambiente proporcionado por este contexto que são esboçadas e adoptadas as políticas neoliberais¹² (Anderson, 1995). Tendo em atenção as recomendações da ortodoxia económica de Hayek (1980; 1985; 1987) e de Friedman (1977; 1980), pioneiros defensores do neoliberalismo, governos têm defendido políticas

¹⁰ - Outra não é a proposição de Rifkin (1995), ao advogar que só a *competência empregatícia flexível* do indivíduo pode garantir sucesso no mundo das relações laborais.

¹¹ - Tal tese foi formulada por Francis Fukuyama, que afirmou precisamente o seguinte: “No tempo dos nossos avós, pessoas ponderadas podiam sonhar com um radiante futuro socialista, em que a propriedade privada e o capitalismo tivessem sido abolidos. Hoje em dia, pelo contrário, é difícil imaginar um mundo que seja radicalmente melhor do que o nosso (Fukuyama, 1999: 65). E então conclui: Se chegámos ao ponto em que não conseguimos imaginar um mundo substancialmente diferente do nosso, sem uma aparente ou óbvia possibilidade de o futuro representar um aperfeiçoamento fundamental da ordem actual, teremos de aceitar a possibilidade de a história ter chegado ao fim (Ibidem: 69-70). Uma apreciação crítica das considerações de Fukuyama foi desenvolvida por Anderson (1992), visitando a fonte onde o mesmo busca inspiração, isto é, o idealismo alemão de Friedrich Hegel. Hegel por sua vez é herdeiro de Imanuel Kant, precursor da defesa da *ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita*, estando implícita nesta a compreensão segundo a qual a História tem um fim, ou seja, um objectivo final que estava implícito nas potencialidades do homem e que tornaria toda a História inteligível. Este fim seria a realização da liberdade humana. Mas esta formulação kantiana inscreve-se apenas num quadro de enunciações - quem a desenvolve é Hegel. O sistema hegeliano preencheu, tanto na forma como no conteúdo, os requisitos da proposta de Kant para a elaboração de uma História Universal. Uma História que poria em evidência a manifestação do *espírito*, quer dizer, da *consciência colectiva*, no processo de realização do conhecimento daquilo que *ele é em potência*. O desenvolvimento da História Universal parece poder ser entendido como o desenrolar da igualdade da liberdade humana, sugerido no epigrama de Hegel de acordo com o qual nas civilizações orientais sabia-se que apenas um era livre (o soberano) e no mundo greco-romano apenas alguns o eram, enquanto que o moderno Estado constitucional personifica a própria liberdade humana (Hegel, 1992). Elevação progressiva do homem à racionalidade plena e à tomada de consciência dessa racionalidade em direcção à liberdade. Atingir-se-ia o fim da História. A ressaltar ainda que, neste debate, cabe não confundir a História enquanto ciência com ela como evolução da humanidade.

¹² - Que, como diz Pierre Bourdieu, são impostas como “óbvias”, através de um eficiente trabalho de inculcação ideológica, negando qualquer possibilidade de se resistir às forças económicas que elegem a *produtividade* e a *competitividade* como objectivos únicos da humanidade (Bourdieu, 1998).

que introduzem alterações na legislação laboral e promovem a “**privatização ou semi-privatização da assistência social, induzindo mecanismos para que a relação do cidadão com o Estado se transforme de uma relação de utente para uma relação de cliente**” (Correia, 1996: 90).

A *reestruturação sistémica* levada a cabo pela acumulação flexível tem implicado numa série de fenómenos em relação ao *trabalho* que, ao o reconfigurar, proporciona base empírica para um debate marcado por posições discrepantes. Como veremos, as novas tecnologias estão na base indutora dessa contenda.

2 – As novas tecnologias e o debate sobre o que acontece com o trabalho: fim e continuidade

As transformações no contexto produtivo, aliando o impulso das novas tecnologias aos processos de recomposição do padrão de acumulação, foram responsáveis por uma situação surpreendente. Estima-se, por exemplo, que *países centrais* produzem, hoje, entre três e quatro vezes mais do que há 35 anos e que esta produção demanda menos horas de trabalho. A este respeito, Beynon (1995), num texto denominado *A Destruição da Classe Operária Inglesa*, afirma que, em Inglaterra, cerca de 40% da força de trabalho oficialmente reconhecida encontra-se empregada segundo um tipo ou outro de contracto não-padronizado de trabalho, em ocupações de meio expediente, temporárias, ocasionais, etc.; e enfatiza ainda a redução do número de trabalhadores sindicalizados.

É a partir desse âmbito que se tem desenvolvido o debate sobre o que acontece com o trabalho. Ou seja, da discussão sobre o seu fim ou não, o que, de resto, é um tema caro às próprias Ciências Sociais, pois a expressão *sociedade do trabalho*, utilizada por Dahredorf, como lembra Offe (1989), procura apontar uma perspectiva sociológica comum entre os autores clássicos da Sociologia, uma vez que, embora esse conceito não esteja nas obras de Marx, Durkheim e Weber, o trabalho em ambos seria um dado social central.

Focaremos a contenda em seus principais aspectos, sublinhando tópicos das duas posições (*fim e continuidade* do trabalho).

2.1 – Fim do trabalho: diferentes pontos de vista

Entre os autores que podem ser agrupados nesta posição, há perspectivas que são conflituosas entre si. Por exemplo, as premissas das formulações de Gorz (1980; 1997) e Rifkin (1995) são diferentes. Enquanto o primeiro move-se num terreno neo-marxista¹³, a opção do último é a de um liberalismo com cariz impressionista¹⁴. Talvez seja útil ter em conta ainda que, sob a rubrica fim do trabalho, têm sido colocados tanto os que apontam o *total colapso* da teoria do valor quanto os que falam em fim do trabalho no sentido de, a partir disso, encadear um projecto político que transponha a *sociedade do trabalho assalariado*¹⁵, como é o caso de Gorz, que afirma ser necessário “l’Exode de la «société de travail» (...)” (Gorz, 1997: 11).

Na perspectiva que, com as devidas mediações, pode ser sumariada ao lado da de Gorz, Habermas, com o seu projecto de reconstrução da Teoria Crítica, diz que a ciência e a técnica se transformaram na primeira força de produção, com isto significando que desapareceram as condições de aplicação da *teoria do valor* tal qual ela foi elaborada por Marx. Isto é, o progresso técnico-científico teria se transformado numa fonte independente de mais-valia em relação àquela única fonte considerada pelo marxismo em sua versão clássica: A força de trabalho do produtor imediato. Quer dizer, a introdução da microelectrónica, da robótica, dos novos materiais de produção e de novas fontes de energia, nos processos de trabalho, seria responsável pelo deslocamento do trabalho como unidade dominante na produção de riqueza. Além disso, ele destaca três debilidades

¹³ - Nascido na Áustria e radicado em França após a Segunda Guerra Mundial, André Gorz concentrou os seus escritos na análise das contradições da sociedade capitalista e da transição ao socialismo. Uma das principais premissas de Gorz é a de que o desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo se deu de modo a impedir uma apropriação colectiva por parte da classe trabalhadora. A superação do capitalismo, sua negação em nome de uma racionalidade diferente, só poderia resultar da acção de camadas que representam ou prefiguram a dissolução de todas as classes, inclusivamente da classe trabalhadora. Por essa via, chega-se ao tema centra do seu *Adeus ao Proletariado*, ou seja, a abolição do trabalho. De acordo com Gorz, esse termo sintetiza um processo em curso, e em rápida aceleração, nos países mais industrializados da Europa Ocidental. Neles, estaria a ocorrer a ampliação do espaço de liberdade, do tempo livre, destinado a actividades autónomas, a partir da redução progressiva da necessidade de trabalhar para comprar o direito à vida (Gorz, 1980; 1996).

¹⁴ - Embora Gorz coloque em evidência aspectos da formulação de Rifkin, ele próprio frisa que “sa manière (...) n’est pas la mienne (...)” (Gorz, 1997: 13).

¹⁵ - Bem como também os que utilizam a terminologia de *modo relativo*, ou seja, aludindo-a como forma de pôr em relevo o *deslocamento* do trabalho na sociedade contemporânea, no sentido de perca da sua *centralidade*.

originais na *teoria do valor* que a impossibilitariam de explicar satisfatoriamente o que denomina de *capitalismo tardio*. Vale a pena tê-las em conta.

Ele começa ressaltando positivamente o facto de Marx ter conseguido articular, na sua *Crítica da Economia Política*, as duas dimensões da sociabilidade humana, ou seja, *sistema e mundo de vida*, mas em seguida frisa que esta conexão o impediu de chegar a **“uma separação suficientemente clara entre o nível de diferenciação sistémica, que a modernidade implica, e as formas de classe que este nível institucionaliza”** (Habermas, 1987: 481). A explicação para isto, acredita Habermas, decorre do facto de que **“Marx sucumbiu diante das tentações da ideia de totalidade de Hegel e construiu dialecticamente a unidade de sistema e mundo de vida como um todo falso”** (Ibidem: 480).

Daqui tem-se a primeira debilidade da teoria do valor. A referida unidade dialéctica entre *acção sistémica e mundo de vida* é responsável por uma interpretação fantasmagórica da realidade capitalista, pois, conforme o entendimento habermasiano, a autonomização sistémica do processo de produção tem o carácter de um encadeamento e, por isso, Marx estaria convencido, *a priori*, de que o capital não tem diante de si outra coisa que não a forma mistificada de uma realidade de classe. Dessa maneira, estava impedido de ver que as esferas sistémicas, que são a economia e a moderna administração estatal, representam um nível de integração superior àquele observado nas sociedades organizadas estatalmente. Como consequência, salienta Habermas (Ibidem: 480): **“Marx não se dá conta de que a diferenciação do aparato estatal e da economia representa um nível mais alto de diferenciação sistémica, que abre novas possibilidades de controlo e impõe, por sua vez, uma reorganização das velhas relações feudais de classe”**.

Dessa primeira debilidade da teoria do valor, é derivada a segunda debilidade, qual seja, a teoria do valor não oferece nenhuma base para um conceito de *coisificação* que permita pensar actualmente as síndromes de alienação experimentadas pelo *mundo vivido*, posto que, **“com o conceito de metamorfose da força de trabalho em trabalho abstracto, o conceito de alienação perde a sua determinação** (Ibidem: 482). Ou seja: O conceito de alienação já não se refere mais aos desvios com relação a uma *práxis exemplar*, senão a instrumentalização de uma vida representada com fim em si mesma (Ibidem: 482). O mesmo é dizer, segundo a compreensão habermasiana, que, por

Marx ter reduzido as esferas da vida humana à dimensão sistémica, ele não pôde perceber outras formas de alienação.

Na sequência disso, tem-se a terceira debilidade da teoria do valor, isto é, o facto de esta teoria radicar numa sobrevalorização de um caso especial de *subsunção do mundo de vida aos imperativos sistémicos*, pelo que Marx não conseguiu perceber outras formas de *fetichização* e assim outras mazelas de que padecem as sociedades contemporâneas. Contudo, a despeito disso, Habermas reconhece que ele foi capaz de perceber o primado evolutivo da economia.

Levando mais adiante a sua análise sobre os fenómenos do capitalismo contemporâneo, afirma que a intervenção estatal pôs a abaixo a clássica separação entre *estrutura* e *superestrutura*, de modo que a política não pode mais ser vista apenas como algo superestrutural. Como decorrência, **“se a sociedade já é autónoma, se já não se mantém auto-regulando-se, como uma esfera que precede e subjaz ao Estado, o Estado e a sociedade já não se encontram na relação que a teoria de Marx definira como uma relação entre base e superestrutura”** (Habermas, 1987: 68).

Estando, como entende Habermas, a economia e o Estado interligados, então a crítica não pode ser unicamente uma crítica económica. Salienta que.

“Se assim é, já não pode também desenvolver-se uma teoria crítica da sociedade na forma exclusiva de uma crítica da economia política. Um tipo de análise que isola metodologicamente as leis do movimento económico da sociedade só pode pretender captar nas suas categorias essenciais o contexto da vida social quando a política depende da base económica e não, inversamente, quando essa base se deve considerar já como função da actividade do Estado e de conflitos decididos na esfera do político” (Ibidem: 68).

Dessa forma, a tese habermasiana sustenta que os conflitos entre capital e trabalho ganham uma dimensão política, donde não podem mais serem vistos como “conflitos privados”, tendo-se então o esgotamento da teoria do valor, posto que ela tinha como objectivo central pôr a descoberto o segredo da produção de mais-valia. Por ser assim, entende-se que a politização das classes sociais tem como contrapartida a desmercantilização da força de trabalho, visto que os salários passam a ser determinados por critérios políticos, e não exclusivamente económicos. Isto é, a força socializadora do trabalho é posta em causa.

Claus Offe, por sua vez, ao formular a sua tese sobre a perda da centralidade do trabalho, inicialmente detém-se mais num facto observável na pesquisa sociológica contemporânea alemã do que propriamente numa investigação específica sobre o mundo do trabalho. A partir de tal postura, ele infere que, na pesquisa sociológica, o trabalho não é mais considerado a categoria central de inteligibilidade da realidade social, como ocorria no pensamento sociológico clássico (Offe, 1989). Daqui, Offe indaga se isto é uma questão puramente conjuntural; ou seja, um facto de pesquisa que apontaria para um engano ou se, antes, a pesquisa é assim por corresponder a uma tendência da própria realidade social. A sua resposta vai em direcção à esta segunda alternativa.

Segundo o seu entendimento, a multiplicidade das formas de trabalho actualmente desfaz a sua unidade¹⁶. O crescente sector de serviços, conforme a tese offeana, constitui-se num corpo estranho à racionalidade do trabalho, que, embora não sendo totalmente emancipado dela, não é, contudo, internamente estruturado por ela, mas só externamente limitado. Pelo que dificilmente seria possível interpretar o trabalho no sector de serviços de acordo com o modelo da “totalização” da racionalidade do trabalho na perspectiva da produção técnico-organizacional e economicamente eficiente de mercadorias através do trabalhador assalariado. Esta distância estaria a fazer desta nova classe de trabalhadores o lugar da emergência de valores e posturas que questionam a *sociedade do trabalho* e seus critérios de racionalidade (produtividade, crescimento, etc.), tendo-se então que, se há uma duplicidade de trabalhos marcados por racionalidades diferentes, o conceito de trabalho perde a sua univocidade e, consequentemente, o seu lugar cimeiro como categoria suprema na explicação da sociedade humana.

Offe assinala ainda que, do ponto de vista subjectivo, o trabalho perdeu a centralidade que ele possuía na organização da existência pessoal, ou seja, a determinação do estilo de vida e da consciência – na medida em que ele fornecia orientações e motivações para o *agir* –, visto que, em seu entendimento, existe hoje uma descentralização do trabalho em relação a outros campos da vida de tal modo que o trabalho começa a ser situado na periferia da biografia. Na sequência da sua argumentação, põe em evidência que, com a destruição dos ambientes homogêneos organizados de acordo com as categorias

¹⁶ - Que, como ele entende, era fundamentada em cinco razões: 1) A dependência de remuneração da força de trabalho; 2) a submissão da unidade ao controlo de relações de trabalho empresarialmente organizadas; 3) O perigo permanente de perder as chances de remuneração; 4) o efeito de unificação derivado da existência de grandes associações sócio-políticas, como o sindicato único; 5) a teoria do valor, que considerava o trabalho a única fonte de toda a riqueza e da cultura, produzindo um fundamento unitário para autoconsciência do trabalho, o *orgulho de ser trabalhador*.

de trabalho e profissão, actualmente é praticamente impossível construir uma *unidade de vida*, portadora de sentido, a partir do trabalho. Isto porque, primeiro, enfatiza ele, uma continuidade biográfica de formação profissional e do exercício da profissão se apresenta no presente como uma excepção; e, segundo, porque está secularmente decrescendo a participação do trabalho no tempo de vida, emergindo ao lado dele um tempo livre que traz experiências, orientações e necessidades diferentes das provenientes da esfera do trabalho.

Apesar de poder ser relacionado ao lado de Offe, Habermas e Gorz, Adam Schaff desenvolve uma tese sobre o *fim do trabalho* que o diferencia. No seu famoso *Sociedade Informática*, ressalva que o trabalho enquanto dimensão estruturante da vida não se extingue, assumindo que fala em *fim do trabalho* no sentido da sua forma abstracta, isto é, assalariada¹⁷. Expressamente, diz que o tipo de trabalho em crise é:

“O trabalho que consiste no emprego da própria capacidade em troca de um determinado salário ou equivalente sob a forma do preço recebido pelo fruto do trabalho de alguém. (...) Para evitar erros de interpretação, devemos salientar que a eliminação do trabalho (no sentido tradicional da palavra) não significa o desaparecimento da actividade humana, que pode adquirir as formas das mais diversas ocupações”¹⁸ (Schaff, 1990: 42).

¹⁷ - A formulação de Schaff remete-nos para a história, com o realce de que a ideia de trabalho não é uma concepção homogénea. Por exemplo, o trabalho humano, nas sociedades escravistas clássicas (Grécia e Roma) e no feudalismo, está inserido em sistemas económicos onde a terra é a dimensão do poder sócio-político das classes aristocráticas, onde a afirmação de que os seres humanos são por natureza desiguais é tida como racional, logo **“o trabalho humano só podia ser concebido como um estigma fatal ou castigo. Em outras palavras, o trabalho só poderia ser mesmo «tripalium» (três paus), ou seja, um verdadeiro instrumento de tortura** (Nosella, 1995: 30). O trabalhador, o escravo, o servo, eram apenas peças de engrenagem “naturais”; eram pertences da terra, ficavam imóveis num espaço místico até a **“dissolução desses corpos consumidos no «tripalium» da sobrevivência e, assim, fantasiosamente, as almas voavam pelos ares ou pelos céus da metafísica** (Ibidem: 30). Felicidade, liberdade, criatividade, amor e festa eram palavras conhecidas, mas para o trabalhador, escravo ou servo, eram apenas concessões toleradas, formas de vida que se expressavam furtivamente nas frestas do tempo social. Aliás, a esse respeito, Umberto Eco, em seu *O Nome da Rosa*, procede de maneira imaginosa, mas historicamente significativa, quando retracta, por exemplo, a conversa na biblioteca entre o velho monge e Guilherme. Pergunta Guilherme: **“Mas o que o assustou nesse discurso [de Aristóteles] sobre o riso? Não eliminas o riso, eliminando o livro.**

- Claro que não”, responde o velho monge. “O riso é a fraqueza, a corrupção, a insipidez de nossa carne. É o folgado do camponês, a licença para o embriagado, mesmo a Igreja, em sua sabedoria, concedeu o momento de festa, do carnaval, da feira, essa ejaculação diurna que descarrega os humores e retém de outros desejos e de outras ambições. Mas, desse modo, o riso permanece coisa vil, defesa para o simples, mistério dessacralizado para a plebe. Mas aqui [Aristóteles] a função do riso é invertida, elevada à arte. Este livro poderia ensinar que se libertar do medo do diabo é sabedoria. Quando ri, enquanto o vinho borbulha em sua garganta, o aldeão sente-se patrão, porque inverteu as relações de senhorio: mas este livro poderia legitimar a inversão (...) e quantas mentes corrompidas, como a tua, tirariam o silogismo extremo pelo qual o riso é a finalidade do homem” (Eco, 1983: 535).

¹⁸ - Isto é, trata-se de entender que a noção de *trabalho* não se reduz a *emprego*. Aqui, novamente, é importante ter em conta o foco da história. A partir dos séculos XVII/XVIII, as máquinas revolucionaram a esfera produtiva. Uma nova forma de trabalho, o “labor”, libertou o trabalhador “do antigo «tripalium», isto é, soltou-o desse instrumento de tortura, colocando-o no mercado de trabalho onde

Considera que o que caracteriza a reestruturação produtiva é o facto de que a automação e a robótica provocam um grande incremento da produtividade, reduzindo a demanda de trabalho humano, o que, em seu entendimento, constitui um problema supra-sistémico. Tem-se assim, continua, que o facto fundamental dos dias actuais é que o trabalho manual extingue-se como fenómeno sócio-económico, ou seja, muitos perdem a possibilidade mesma de trabalhar não por algum tipo de perturbação passageira no sistema produtivo, mas simplesmente pela substituição do trabalho por autómatos e robôs de tal forma que ele se torna praticamente supérfluo.

No entanto, Schaff destaca que isto não aponta para a total extinção do trabalho, na medida em que todos os ramos do trabalho criativo permanecerão e serão desenvolvidos quantitativamente, devendo considerar-se ainda que as profissões ligadas à organização da vida social não podem ser realizadas por autómatos – o que vale também para a investigação das necessidades sociais e sua satisfação, para a educação, o transporte, preservação ecológica, etc.

Jeremy Rifkin é outro teórico que também pode ser mencionado neste tópico, como já aludimos no início. Todavia, entendemos, parece ser pertinente dizer que o que há de imponência e de articulação conceptual nas formulações que estivemos a realçar, sobra em *impressionismo* no texto de Rifkin, que tem como título principal exactamente o “fim do trabalho” (*The End of the Work: the decline of the global labor force and the dawn of the pos-market era*). Aqui a perspectiva é outra.

Para Rifkin, o século XXI consolidará uma confluência entre informática e genética, constituindo um único campo, que denomina como sendo o da *bio-informática e da genómica*. É a partir disso que ele diz que o nosso tempo é o tempo de uma economia sem trabalho. Embora reconheça que o progresso tecnológico cria novos postos de trabalho, que podem substituir os extintos, afirma que esta substituição é muito parcial e

poderá dispor de sua força de trabalho para comerciá-la com um capitalista, em troca de um salário” (Nosella, 1995: 30). A instituição do trabalho como uma esfera autónoma da vida social é, portanto, algo com uma relatividade histórica recente. A revalorização social do trabalho, responsável pela fundação de *uma ética do trabalho*, foi acompanhada, entre outras coisas, pela perseguição aos que se “relacionavam negativamente” com ele, encarcerando-se os mendigos em hospícios e hospitais que dissimulavam *ateliers* e manufaturas (Petitat, 1982). A relação trabalho & emprego é um produto da industrialização, consumada no século XX. “Só no século XX e na sequência da generalização da contratação colectiva é que a palavra **desempregado** passa a designar o trabalhador que já não é porque perdeu o seu vínculo jurídico ao emprego; só no século XX é que trabalho e emprego estabelecem uma ligação indissociável” (Correia, 1998: 156).

gera novas distorções, pois a nova economia não tem necessidade de mão de obra intensiva (Rifkin, 1995).

As premissas da sua formulação o levam a sustentar, por exemplo, que, no sector alimentício, começaremos a ver culturas de tecidos vegetais e não vegetais plantados na terra; que os microorganismos tomarão o lugar dos agricultores; que, na indústria mineira, os genes actuarão como microorganismos para extrair os metais raros dos minerais brutos; e que as fábricas serão completamente automatizadas, sendo geridas apenas por uns poucos “colarinhos brancos” (Ibidem).

Fundamentalmente, encontram-se nos teóricos referidos as formulações sobre o fim do trabalho, podendo ainda lembrar-se de outros, como Méda (1995) e Kurz (1992)¹⁹.

2.2 – *Teses contra tese*: quatro argumentos acerca da continuidade do trabalho

Inúmeros autores têm recusado – alguns com veemência – as teses sobre o fim do trabalho. Definindo uma amostra dos mesmos, podem ser citados: Castells (1999), Thomas (1988; 1994; 1998), Frigotto (1996; 1998), Teixeira (1996), Antunes (1997), Schnapper (1997) e Manacorda (1984). Com contundência, Castells, por exemplo, afirma que é, no mínimo, surpreendente o crédito que se dá a determinados livros que anunciam o fim do trabalho, acentuando que, de facto, ocorrem transformações, mas que **“o trabalho é, e será num futuro previsível, o núcleo da vida das pessoas”** (Castells, 1999: 439).

Poremos em realce quatro argumentos utilizados para negar o fim do trabalho.

O primeiro é que esta tese reflecte uma compreensão eurocêntrica. Ou seja, é formulada tendo como referência apenas *países centrais* (e também apenas alguns fenómenos verificados nos mesmos), desconsiderando todas as particularidades dos países *semiperiféricos* e *periféricos*. Dessa forma, entende-se que ela não tem em atenção “a

¹⁹ - Sobre o sociólogo alemão Robert Kurz, deve-se acrescentar ainda que ele tem desenvolvido formulações extremamente originais, apoiadas num estilo denso, inquieto e controverso. O que se reflecte num livro que lhe deu notabilidade: *O Colapso da Modernização (Da Derrocada do Socialismo de Caserna à Crise da Economia Mundial)*. Aí é afirmado que a modernidade emergiu sob o *sistema produtor de mercadorias* e que este expande-se para cobrir todo o mundo, assumindo diversas formas, pelo que então se entende que as fracassadas experiências socialistas do século XX o que fizeram foi reproduzir o *sistema produtor de mercadorias* sob uma outra versão: A do mercado planejado. Como o próprio Kurz (1992: 29) afirma: “O mercado planejado do Leste [europeu] não eliminou as categorias do mercado. Consequentemente apareceram no socialismo real todas as categorias fundamentais do capitalismo: salário, preço e lucro (ganho da empresa). E quanto ao princípio básico do trabalho abstracto, este não se limitou a adoptá-lo, como também levou-o ao extremo. Os países do Leste eram parte «do próprio sistema produtor de mercadorias», constituindo uma variante deste e nunca algo efectivamente novo e socialista”.

questão da divisão internacional do trabalho, centrando-se numa perspectiva **eurocêntrica**” (Frigotto, 1996: 119). Realça-se que supor a *total generalização* de determinadas (e incipientes) tendências verificadas naqueles países, como a *completa robotização*, seria um enorme despropósito e acarretaria como consequência inevitável a destruição da própria economia de mercado, dada a incapacidade de integralização do processo de acumulação de capital. Lembrando o que foi afirmado pelo economista Ernst Mandel, trata-se de entender que não sendo nem consumidores, nem assalariados, os robôs não poderiam participar do mercado, pelo que a simples sobrevivência da economia capitalista seria posta em causa (Mandel, 1986).

O segundo argumento é que a tese sobre o fim do trabalho não tem sustentação empírica. Neste ponto, Frigotto (1996: 114) caracteriza as análises de Offe como problemáticas, afirmando que elas **“são bastante frágeis no plano dos dados empíricos-históricos, dentro da óptica que assume”,** [e que] mesmo se nos fixarmos numa visão **eurocêntrica, nada parece indicar que, para as grandes massas trabalhadoras, o trabalho entendido como emprego, venda da força de trabalho, esteja ausente como algo fundamental do espaço vital, do modo de vida, do quotidiano**” (Ibidem: 114). Tendo em conta o facto de Offe (1990) criticar as perspectivas da luta pelo pleno emprego como algo que se afasta das lutas originais da classe trabalhadora contra o “salário-emprego”, e a defesa que o mesmo faz do trabalho cooperativo, Frigotto destaca que ele **“contradiz duplamente a tese de que o trabalho já não ocupa o espaço vital dos trabalhadores, primeiro admitindo que existe uma luta pelo «salário-trabalho», segundo porque a alternativa do trabalho cooperativo (...) também é trabalho**” (Ibidem: 114).

Refere-se como extremamente paradoxal que se fale em fim do trabalho numa altura em que, crescentemente, imensos e sucessivos contingentes de imigrantes, cruzando países, são empregados em condições degradadas e sem segurança social. Neste sentido, o autor aludido enfatiza que, em 1961, os imigrantes representavam apenas 1,2% da população da Alemanha, tendo tal percentagem passado a ser de 8% na segunda metade da década de 1990; o que se traduziu, por exemplo, em 1987, na solicitação de ingresso no País de 57 mil estrangeiros, tendo este número passado para 438 mil em 1992²⁰ (Ibidem).

²⁰ - Isso levou o Parlamento Alemão, realça o autor em referência, a aprovar uma “lei restringindo a entrada de estrangeiros no País (...), para frear um processo que já teve mão invertida: A Alemanha, no final do século passado [século XIX], fomentava a saída de seus cidadãos em busca de novas terras, [e] após a Segunda Guerra Mundial buscou atrair estrangeiros para os trabalhos sem exigência de qualificação (Frigotto, 1996: 24). Ainda em apoio ao *segundo argumento*, são convocadas alegações segundo as quais são confundidas as mudanças do conteúdo e da organização do trabalho com o

O terceiro argumento evidencia a distinção entre trabalho concreto e trabalho abstracto e sugere que a tese sobre o fim do trabalho é problemática a este respeito, na medida em que, entre os seus defensores, há tanto os que não a captam quanto os que apontam o desaparecimento do trabalho em dimensões diferentes.

Apoiando-se no *Sociologia da Vida Quotidiana* de Agnes Heller (1977), e tendo presente as palavras inglesas *work* e *labour* – tal qual elas são referidas por Hannah Arendt (1958) –, afirma Ricardo Antunes: **“Cremos que sem a devida incorporação desta distinção entre trabalho concreto e abstracto, quando se diz adeus ao trabalho, comete-se um forte equívoco analítico, pois considera-se de maneira uma um fenómeno que tem dupla dimensão”** (Antunes, 1998: 79). Isto é, na sequência da utilização das duas palavras inglesas, entende-se que a *dimensão concreta* corresponde ao trabalho enquanto *work*, responsável pelo intercâmbio social entre os seres humanos e a natureza – sendo eles próprios parte da natureza –, fonte de criação de coisas imediatamente necessárias à sua existência; e a *dimensão abstracta* tem correspondência em *labour*, significando o esforço para a produção de mercadorias sob o regime de assalariamento²¹. Assim, acentua o autor:

“O trabalho entendido enquanto *work* expressa então uma actividade genérico-social que transcende a vida quotidiana. É a dimensão voltada para a produção de valores de uso. É o momento de prevalência do trabalho concreto. Em contrapartida, o *labour* exprime a realização da actividade quotidiana que, sob o capitalismo, assume a forma de actividade estranhada, fetichizada. A desconsideração desta dupla dimensão presente

seu fim, desconhecendo-se que o que rege as *actividades precárias* e a *tempo parcial*, por exemplo, é a lógica do trabalho assalariado. Além disso, frisa-se, abona-se o “fetichismo tecnológico”, que concebe a tecnologia como variável independente e, ao mesmo tempo, promove o pressuposto de que as máquinas incorporam todo o trabalho entendido como instrumento de satisfação das necessidades humanas, o que implica, em última instância, conforme Paola Manacorda, supor que as necessidades humanas, e o trabalho para satisfê-las, são quantidades finitas; todavia, tem-se que o trabalho, enquanto processo de criação do ser humano e de satisfação das suas necessidades, não pode ser considerado finito, não havendo, portanto, um limite teórico das necessidades do ser humano e das suas actividades (Manacorda, 1984).

²¹ - A origem de tal categorização está em Marx, conforme ela aparece no Livro 1, Vol. 1, de *O Capital*: **“Todo o trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstracto, cria o valor das mercadorias. Todo o trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores de uso”** (Marx, 1971: 54). Certamente a crítica do terceiro argumento não atinge, entre outros, autores como Habermas, Offe e Gorz. A propósito do conceito de trabalho em Marx, um pertinente texto foi produzido por Melo Neto (1997). Ele visita às fontes originais e, nos *Manuscritos*, identifica a evolução do conceito; a partir de *A Ideologia Alemã*, caracteriza a divisão do trabalho; e, de modo mais elaborado, tendo como referência *O Capital*, realiza a caracterização do processo de trabalho.

no trabalho, possibilita que a crise da sociedade do trabalho *abstracto* seja entendida equivocadamente como a crise do trabalho *concreto* (Ibidem. 79-80).

O quarto argumento afirma a validade da teoria do valor na contemporaneidade. Aqui, de início, assinala-se que:

“Ao contrário daqueles autores que defendem a perda da centralidade do trabalho na sociedade contemporânea, as tendências em curso, quer em direcção a uma maior intelectualização do trabalho fabril ou ao incremento do trabalho qualificado, quer em direcção à desqualificação ou à sua subproletarização, não permitem concluir pela perda desta centralidade no universo de uma sociedade produtora de mercadorias” (Ibidem: 75).

Trata-se dessa forma de ter em conta que, ainda que presenciando uma redução quantitativa – com repercursões qualitativas – no mundo produtivo, o *trabalho abstracto* continua a cumprir um papel decisivo na criação de *valores de troca*. Ou seja, continua de pé o princípio segundo o qual *a diminuição do factor subjectivo do processo de produção em relação aos seus factores objectivos ou o aumento do capital constante em relação ao capital variável, reduz relativamente, mas não elimina, o papel do trabalho colectivo na produção de valores de troca*. Sendo assim, Antunes (Ibidem: 75-76) defende a validade da teoria do valor da seguinte forma:

“Os produtos criados pela Toyota, Benetton ou Volvo, por exemplo, não são outra coisa senão *mercadoria* que resultam da interacção entre *trabalho vivo e trabalho morto*, capital variável e capital constante. Mesmo num processo produtivo tecnologicamente avançado (onde se pudesse presenciar o predomínio de actividades mais intelectualizadas, mais qualificadas), ainda assim a criação de valores de troca seria resultado dessa articulação entre os trabalhos *vivo e morto*. Parece difícil imaginar diferentemente quando se considera o sistema produtor de mercadorias em escala global. A redução do tempo físico de trabalho no processo produtivo, bem como a redução do trabalho manual directo e a ampliação do trabalho mais intelectualizado *não negam a lei do valor, quando se considera a totalidade do trabalho, a capacidade de trabalho socialmente combinada, o trabalhador colectivo como expressão de múltiplas actividades combinadas*”.

No mesmo sentido, Teixeira (1996) desenvolve uma análise que, a um só tempo, põe em realce premissas fundamentais da teoria do valor, foca a reestruturação

produtiva – detendo-se em suas particularidades empíricas – e examina-supera formulações dos autores defensores da tese do fim do trabalho.

Ele começa por reconhecer que as grandes unidades de capital transformaram o *layout* de suas estruturas produtivas numa espécie de gigantesco “esqueleto mecânico”, sendo possível caminhar por suas vértebras sem encontrar uma alma viva, mas o domínio tecnológico, onde tal situação se apoia, enfatiza, **“não dispensou o trabalho vivo como fonte produtora de valor e de mais valia”** (Teixeira, 1996: 69). E explica a razão disto:

“Embora esse esqueleto possa se automovimentar, tenha nele mesmo a fonte de seu movimento mecânico, ele, contudo, precisa de uma fonte «externa» que o alimenta. A subcontratação é essa fonte. As grandes corporações contam hoje com uma rede de pequenas e microempresas, espalhadas ao seu redor, que têm como tarefa fornecer os *inputs* necessários para serem transformados em *outputs* por aquele monstro mecânico. Além disso, essas grandes unidades de produção contam com um enorme contingente de trabalhadores domésticos, artesanais, familiares, que funcionam como peças centrais dentro dessa cadeia de subcontratação. Constituem-se todos em fornecedores de trabalho «materializado», porque, agora, a compra e a venda da força de trabalho são veladas sob o véu da compra e venda de mercadorias semielaboradas. Mas isto está longe de constituir o fim do trabalho abstracto, enquanto forma de estruturação e socialização dos trabalhos privados. Ao contrário, trata-se de uma forma que levou às últimas consequências o trabalho abstracto, como forma específica e particular de produção de valor e de mais-valia” (Ibidem: 69-70).

Como efeito, sublinha que esses novos trabalhadores, metamorfoseados em vendedores de trabalho objectivado, porque não mais fazem parte da estrutura interna da empresa, são obrigados a fazer do seu *trabalho pessoal* a razão do seu sucesso como produtores de mercadorias. Isto quer significar que, como sua “capacidade empresarial” depende directamente do seu esforço pessoal – do seu próprio trabalho –, sua actividade, mais do que nunca, é para eles um meio que lhes permite existir: têm que trabalhar para viver, e assim o trabalho assalariado invade-lhes o quotidiano. Conforme o autor em foco:

“Levando mais longe essa radicalização do trabalho abstracto na realidade contemporânea, descobre-se que essa nova estruturação potencializa enormemente a exploração da mais-valia. Isso pode ser demonstrado quando se analisam as peculiaridades características das novas formas de pagamento. Quais são (...) as peculiaridades dessa nova forma de pagamento? Diferentemente do salário por tempo, do salário negociado e estabelecido no contracto de trabalho, a receita dos

trabalhadores «vendedores de trabalho objectivado», ao contrário, depende do *quantum* de mercadorias que eles fornecem às unidades finais de produção. O valor do seu dia de trabalho mede-se pelo trabalho despendido pelo número de unidades que produziram. Seu salário é, portanto, determinado por sua capacidade de produção por unidade de tempo. (...) Nessa nova forma, o trabalhador torna-se, ele próprio, uma fonte potencializada de auto-exploração. Visto que seu salário depende da quantidade de mercadorias produzidas por unidade de tempo, é de seu interesse aplicar sua força de trabalho o mais intensamente possível. Do mesmo modo, é interesse pessoal do trabalhador prolongar a jornada de trabalho, pois com isso sobe seu salário diário ou semanal. (...) Apesar dessa potencialização do processo de exploração, a nova forma de estruturação do trabalho abstracto se revela como um verdadeiro reino de liberdade, prosperidade e igualdade. O trabalhador se sente mais livre, porque agora não está mais preso a um sistema hierarquicamente organizado de exploração e opressão. (...) Ele se sente patrão de si mesmo (Ibidem: 70-71).

Por ser assim, entende Teixeira, essa nova forma de organização do trabalho repõe também em novas bases as leis de circulação de mercadoria. Quer dizer, se antes essa esfera se apresentava como o “reino ideal” de compra e venda da força de trabalho, agora ela se torna mais do que isto, posto que os parceiros dessa relação (o *homem de negócio* e o *trabalhador*) foram transformados em vendedores de mercadorias propriamente ditas. Tem-se que o trabalhador não se confronta mais com o capitalista como um mero vendedor de capacidade de trabalho; não entra mais no mercado de mãos vazias, mas, sim, traz uma mercadoria que foi produzida antes de ingressar na esfera da circulação. Por conta disso, apagam-se todas as diferenças entre os parceiros da troca, que passam a se reconhecer apenas como comerciantes.

De acordo com esta perspectiva, isto significa mais. A exploração, que podia ser sentida quando do consumo da força de trabalho pelo *homem de negócio*, perdeu sua base tangível, pois o trabalhador não caminha mais atrás do seu comprador, com este o conduzindo ao local da produção. As coisas se passam, agora, de modo diferente: O trabalhador e o *homem de negócio* se encontram e se separam na circulação, no mercado; confrontam-se como simples comerciantes, e não mais na condição de representantes de interesses antagónicos. Tal situação leva Teixeira a descrever da formulação de Habermas sobre a teoria do valor:

“Essa reposição das leis da circulação simples reforça a ideologia da troca de equivalentes como guardiã veladora da igualdade dos

proprietários de mercadorias. Ao contrário do que pensa Habermas, portanto, o segredo da produção da mais-valia não foi desvendado. Esse segredo está velado ainda, porque agora ele se esconde sob a ilusão de uma *sociedade de produtores independentes de mercadorias*, uma sociedade de vendedores de trabalho materializado. Uma sociedade sem vendedores de força de trabalho, posto que o contracto de compra e venda da força de trabalho está se metamorfoseando num contracto de fornecimento de mercadorias (Ibidem: 73).

Desse modo, Teixeira conclui que o capitalismo actual não é o mesmo capitalismo do século XIX ou aquele que vigorou no período que vai do pós-Segunda Guerra até ao início da década de 1970, visto que hoje **“o capital revolucionou sua estrutura produtiva ao ponto de tornar o trabalho vivo evanescente dentro da estrutura produtiva da empresa”**²² (Ibidem: 73).

Ao fechar esta focagem sintética do debate sobre a reconfiguração do trabalho, e considerando o percurso desenvolvido ao longo do item e do sub-item anteriores, cremos ter delineado o contexto geral no qual são formulados os discursos tendo em vista a relação educação, formação e emprego. É em decorrência desse contexto que - sem que seja realizada referência à *recomposição do padrão de acumulação* - determinados discursos têm posto em realce as chamadas *novas exigências educativas*, donde emerge a defesa de políticas que estabeleçam uma relação funcional entre educação e mercado de trabalho, no sentido de, proporcionando formação de mão-de-obra, garantir o desenvolvimento nacional diante de um mundo económico globalizado. Estamos prontos, agora, para termos em conta essa discussão.

²² - De resto, registre-se a confluência que há entre a tese sobre o fim do trabalho, no sentido do colapso da teoria do valor, e o enfoque económico de feição neoclássica. Contudo, sublinhamos, indo noutra direcção, convergindo abordagens económicas e sociológicas - sob *a luz da historicidade* -, que é possível entender “certas” razões de alguns que falam em “fim do trabalho”, de modo que se possa pôr formulações suas em combinação com formulações dos defensores da sua continuidade. Entendamo-nos: O facto é que muitos dos que olham para a contemporaneidade e vêm nela a continuidade do trabalho abstracto (como Antunes, Frigotto e Thomas) também o criticam e defendem a sua ultrapassagem, só que numa perspectiva que supõe a superação do *sistema produtor de mercadorias*, extinguindo as relações regidas pela *pura lógica* do assalariamento. Como admite o próprio Antunes, trata-se de uma posição que **“critica a sociedade do trabalho abstracto pelo facto de que este assume a forma de trabalho estranhado, fetichizado e, portanto, desrealizador e desefectivador da actividade humana autónoma. (...) Nesta concepção, recusa-se agudamente o culto do trabalho assalariado** (Antunes, 1997: 77-78).

3 – Educação, formação e emprego: orientações funcionais

Várias iniciativas têm procurado estabelecer as bases sob as quais se devem desenvolver as políticas de educação e formação, em função do emprego²³, constituindo um *todo* que, mesmo que às vezes não seja inteiramente normativo-instrumental, tem como marca distintiva a funcionalidade, principalmente quando assume a perspectiva de macro-orientação para os diversos países. Como componentes de uma *amostra* desse *todo*, pode nomear-se, por exemplo: OCDE (1987; 1989), Banco Mundial (1995; 1999), UNESCO (1989; 1996), CEPAL (1990; 1995), CEPAL & UNESCO (1992) Comissão Europeia (1994; 1995). Nos textos destas organizações, categorias como *empregabilidade*, *competências* e *flexibilidade* desempenham um papel fulcral.

Há uma linha de conexão entre algumas dessas categorias, sendo uma referência disso a que se estabelece entre *empregabilidade* e *competências*, posto que esta última, em sua origem, está associada à crise da noção de posto de trabalho e à de um determinado modelo de classificação das relações profissionais. Ou seja, isto significa que a correspondência entre um saber, uma responsabilidade e uma carreira tende a se desfazer, na medida em que as relações de trabalho se modificam. Às exigências do posto de trabalho, sucede-se *um estado instável da distribuição de tarefas*, onde a colaboração, o empenhamento e a mobilidade passam a ser qualidades dominantes. Por sua vez, a *empregabilidade* consubstancia-se como a capacidade do trabalhador não só obter um emprego, mas, também, de se manter num mercado em mutação; de onde decorre uma transferência de responsabilidades para ele próprio pela sua não contratação ou demissão, como resultado de não estar formado para o emprego - não se encontrar “empregável” -, não tendo as *competências* exigidas pelo mercado, o que o remete para um universo de *incompetência*.

Nesse cenário, a qualidade da educação é mesurada pela sua eficiência nas estratégias voltadas para o desenvolvimento económico e, para tal, deve formar uma mão-de-obra *polivalente*, apta a lidar com a *flexibilidade* dos novos processos de trabalho e *competente* para se adaptar aos imprevistos do mercado. Com uma outra construção retórica, mas não completamente nova, regressa-se à Teoria do Capital Humano, como

²³ - De acordo com o que já realçamos, sempre que referirmos o *emprego* é do *trabalho abstracto* (assalariado) que estamos a falar, como também sempre que tivermos em conta o *trabalho em sentido assalariado* é o *emprego* que estaremos a ter presente. Disso decorre, por exemplo, que se pode falar do *mercado de trabalho* como *mercado de emprego*.

ocorre, por exemplo, nas formulações da CEPAL/UNESCO para a América Latina²⁴ (CEPAL & UNESCO, 1992). O que leva Coragio (1993: 3) a afirmar, numa abordagem sobre economia e educação, que **“discutir o sentido do rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano é uma tarefa teórica que deve ser empreendida, se se quiser ter uma maior compreensão do processo de recomposição da economia mundial”**.

O referido documento da CEPAL/UNESCO apresenta a combinação produção/acumulação de conhecimento como sendo *força motriz* do desenvolvimento, postulando uma *Nova Economia da Educação* (Paiva & Warde, 1993). Tal “força” outra coisa não é que a ideia-chave da Teoria do Capital Humano: A compreensão segundo a qual um acréscimo de educação – ou, mais concretamente, instrução/treinamento –, corresponde um acréscimo da capacidade de produção (Schultz, 1962; 1973; 1983).

É assim que a relação entre educação e mercado de trabalho nas sociedades contemporâneas é apresentada como *algo indispensável* (OCDE, 1989), com o ensino devendo **“desenvolver as diversas competências que as economias exigem”** (Ibidem: 85). Sublinhando-se que se vive numa *sociedade cognitiva*, à educação é atribuída uma função fundamental no relançamento da competitividade e do crescimento, responsabilizando-se o indivíduo pela sua própria formação profissional/assimilação das competências demandadas pelo mercado (Comissão Europeia, 1994; 1995). Isto é, a educação e a formação são **“chamadas a desempenhar um papel determinante”** (Comissão Europeia, 1994: 139). A propósito dos documentos da Comissão Europeia, Afonso e Antunes (2001: 4), ao analisá-los, constatarem que:

“(...) Reiteraões da importância da educação e da formação para a resolução dos problemas da competitividade e, sobretudo, do emprego, sobrepõem-se a todos os outros factores em jogo (...). Assim, na enumeração dos factores que supostamente podem contribuir para a melhor solução dos problemas criados pelas mutações económicas em curso, as políticas do Estado e das instituições europeias e a acção dos agentes económicos parecem menos decisivas do que a acção dos sistemas educativos (...)”.

Na sequência da análise, e como decorrência do que constatarem, afirmam que:

²⁴ - Que afirmam, por exemplo, ser fundamental desenhar e pôr em prática uma estratégia para impulsionar a transformação da educação e da formação na América Latina, objectivando que os países da região alcancem uma cidadania conjugada com *equidade e competitividade*, enfatizando-se que não se pode imaginar a cidadania **“sem um esforço efectivo em matéria de competitividade”** (CEPAL & UNESCO, 1992: 18).

“Em termos de discursos oficiais e de orientações vindas de instâncias comunitárias (UE), ao sobrevalorizar-se nomeadamente o pressuposto de que a aprendizagem que conta é aquela que se guia pela maximização da sua utilidade económica imediata, utilidade esta justificada em termos de uma racionalidade idêntica a da *teoria do capital humano*, a ideia da sociedade da aprendizagem acaba por ser fortemente instrumental e redutora, ainda que seja possível, a partir da sua problematização, verificar que pode cumprir outras funções latentes mais amplas” (Ibidem: 4-5).

As organizações mencionadas, contudo, salientam que os sistemas educativos não estão preparados para desempenhar o papel que lhes é atribuído, pois, entre as suas limitações, aponta-se, por exemplo, a desadequação entre a formação que eles oferecem aos alunos e as exigências dos sistemas produtivos/tecnológicos cada vez mais complexos e sujeitos a fortes mudanças/mutações (UNESCO, 1989). Ou seja, quer isto significar que os sistemas educativos devem reproduzir as condições socialmente diferenciadas, pelo que se afasta, portanto, do ideário de escola unificada (OCDE, 1989). É o horizonte apontado para as reformas educativas, incentivando o incremento do ensino técnico e profissional.

São definidas como directrizes reformistas, entre outras, *a necessidade de despertar nos alunos a capacidade para eles trabalharem em grupo; o incentivo para que os métodos/instrumentos pedagógicos nas escolas se assemelhem aos existentes no mercado de trabalho; o estabelecimento de relações com as empresas, etc.* (OCDE, 1987). Por seu turno, as empresas devem tomar como pressuposto o entendimento de que as transformações introduzidas pelas novas tecnologias ocasionam a descentralização da tomada de decisões, tornando-se acessíveis ao meio envolvente, com o qual repartem responsabilidades e recebem indicações à (re)formulação dos seus objectivos e regras gerais. Deve-se ainda, no caso dos sistemas de ensino-formação, diluir as responsabilidades por um conjunto de intervenientes sociais, particularmente os centrados na escola e os associados ao tecido empresarial (Ibidem). Pela dinâmica deste processo, acentua-se, os sistemas de ensino-formação devem se transformar em *centros de formação*, não apenas de formação de base, mas também de *formação contínua*.

Mas, além de se defender o incremento do ensino técnico e profissional para atender “às novas exigências”, a implementação do mesmo também é valorizada como mecanismo para combater o *insucesso escolar* e como forma de *normalizar* o acesso ao ensino superior.

No primeiro caso, a ideia central é que, na escola, há alunos – nomeadamente originários das classes populares - que, por não terem capacidade de abstracção, fracassam e a abandonam, pois são portadores de códigos linguísticos e de saberes práticos insuficientes ao o que nela se passa, tendo uma definição de futuro limitada (Martins, 1999). Assim, segundo este entendimento, o ensino técnico e profissional apresenta potencialidades na resolução do insucesso escolar, facto que se deve quer **“à natureza dos seus objectivos, que privilegiam a entrada directa no sistema de emprego através de caminhos mais curtos que o ensino superior, quer, e sobretudo, devido à natureza dos seus currículos, já que apresentam uma forte componente prática”** (Martins, 1999: 114). Tais elementos, conjugados, estariam mais de acordo com as condições dos alunos provenientes das classes populares, o que promoveria uma articulação benéfica para a sociedade: da formação com as necessidades do mercado de trabalho, com as condições objectivas dos alunos e, provavelmente, sustenta-se, com as suas próprias aspirações. Em síntese: **“O ensino técnico e profissional assume-se com capacidades para intervir na resolução do insucesso escolar massivo, evitando por esta forma que os alunos abandonem a escola e a formação e que, ao não serem absorvidos pelo sistema de emprego, formem grupos de marginais** [o grifo é nosso] **e de difícil integração social”** (Ibidem: 114).

No que se refere ao segundo caso (*normalizar* o acesso ao ensino superior), parte-se da seguinte compreensão: O ensino de massas conduziu os alunos até à universidade, alargando a sua frequência para lá dos limites que as estruturas suportam, criando graves problemas para o sistema educativo, dado que a universidade não comporta a entrada de todos. A partir deste entendimento, incorpora-se o ensino técnico e profissional na resolução da questão:

“A resolução deste problema pode ser feita recorrendo-se a dois processos, de alguma forma complementares. Num primeiro, criam-se impedimentos objectivos, os designados *numerus clausus*. Neste caso, limita-se o número de entradas, variando-se apenas os processos pelos quais é feita a selecção. No segundo caso, a limitação obtém-se através da normalização do sistema educativo, consistindo esta em criar uma multiplicidade de saídas, o que vai contrariar o afunilamento cujo fim fica à beira da universidade. Nesta perspectiva, os ensinos profissional e técnico-profissional apresentam uma grande funcionalidade na resolução dos problemas que perturbam o sistema educativo” (Ibidem: 115).

No percurso do posicionamento em apreço, também se tem abordado a relação entre saberes gerais, científicos e profissionais, donde decorre a discussão sobre em que instância a formação profissional deve começar/ser desenvolvida. Aqui, todavia, registam-se algumas divergências que merecem uma focagem em pormenor.

3.1 – Formação *para o emprego*: entre a escola regular e o ensino profissional

Na defesa de uma formação que torne o indivíduo *empregável*, dotado com as *competências* demandadas pelo mercado, tem-se recomendado atenção à *flexibilidade*, pois **“as tendências que hoje se verificam nas dinâmicas económicas evidenciam que os sistemas de formação, em geral, e as estruturas curriculares, em particular, não respondem às necessidades criadas”** (Martins, 1999: 137), posto que tais sistemas **“se estruturaram segundo as lógicas tayloristas-fordistas, [onde] os indivíduos eram formados para a ocupação de lugares especializados ou para lidarem com um conjunto restrito de técnicas, de forma bastante dicotómica e com interacção fraca (...)”** (Ibidem: 137). Daqui decorrem algumas divergências no interior da perspectiva da *empregabilidade* e das *competências*.

Há duas visões sobre o rumo da formação profissional: Por um lado, há quem defenda que a mesma, diante das *reconfigurações* verificadas, deve priorizar os saberes gerais/científicos, tendo na escola regular um espaço formativo fundamental; e, por outro lado, existem os defensores dos sistemas específicos de formação, com acento na componente profissionalizante.

Esta última posição, nem sempre defendida explicitamente, é algo mais típico do patronato:

“No caso dos empregadores, existem restrições na escolha e aplicação de estruturas curriculares equilibradas pela defesa que fazem de uma componente profissionalizante forte, que permita aos formandos a aquisição de saberes técnicos no domínio de uma técnica ou de um conjunto restrito de técnicas, que os tornem aptos a integrarem-se no sistema produtivo sem gastos de aprendizagem e, por conseguinte, serem produtivos de imediato” (Ibidem: 135).

Este posicionamento tem sido criticado por, não considerando a mutabilidade introduzida pela novas tecnologias, ter uma compreensão *immediatista* do processo de

produção e da mão-de-obra seleccionada, desprezando uma avaliação estratégica no âmbito da economia global, sendo, por isso, os seus defensores qualificados como ultrapassados e sem maleabilidade intelectual para perceberem os novos saberes e comportamentos necessários (Lopes, 1992).

Em contraposição, é feita a defesa do ensino geral, fornecedor de uma base ampla de conhecimentos, a partir da qual, posteriormente, acrescentar-se-iam elementos profissionalizantes específicos. Trata-se da defesa da ideia que parte da pressuposição de que a escola regular transformou-se num espaço imprescindível à formação profissional. A este respeito, o Relatório da *Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*, criada pela UNESCO em 1993, e publicado sob o título de *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, é extremamente paradigmático. Nele, encontra-se o entendimento segundo o qual se deve formar, antes de tudo, *generalistas*, observando-se que é indispensável uma base de conhecimentos gerais para os futuros trabalhadores poderem dominar as mudanças tecnológicas tão rápidas quanto imprevisíveis – a educação, portanto, deve dar aos indivíduos a flexibilidade necessária para que se adaptem às mudanças, como o desenvolvimento do trabalho a tempo parcial e/ou a domicílio (UNESCO, 1996).

Outra também não é a proposição da consultora do Banco Mundial Guiomar Namo de Mello, num trabalho sistematizado, por exemplo, a partir de intervenções suas em eventos como o realizado pela UNESCO em Santiago do Chile, em 1992:

“A educação é hoje uma prioridade revisitada no mundo inteiro. Diferentes países, de acordo com suas características históricas, promovem reformas em seus sistemas educacionais, com a finalidade de torná-los mais eficientes, (...) capazes de enfrentar a revolução tecnológica que está ocorrendo no processo produtivo. O conhecimento, a capacidade de processar e seleccionar informações, a criatividade e a iniciativa, constituem matérias-primas vitais para o desenvolvimento. Os países industrializados mais adiantados deslocam, assim, as prioridades de investimento em infra-estrutura e equipamentos, para a formação de habilidades cognitivas e competências sociais da população. Esse deslocamento faz com que a educação escolar adquira centralidade nas pautas governamentais e na agenda dos debates que buscam caminhos para uma reestruturação competitiva da economia” (Namo de Mello, 1998: 30).

Colocada entre dois cenários, a *formação para o emprego* termina por ser mais sublinhada na dimensão que concebe a escola regular como espaço prioritário para o

desenvolvimento dos requisitos profissionalizantes. De outra parte, entretanto, por suas premissas assumirem uma dimensão normativo-instrumental, a perspectiva funcional torna-se passível de vários questionamentos.

4 – Educação, formação e emprego: para *além* da funcionalidade

As noções de *empregabilidade* e *competências*, bem como outras que são cimeiras no mapa discursivo funcional, operam numa lógica cujos princípios não são revelados quando elas são ditas.

Mais do que pensar a inclusão dos trabalhadores no mercado, o que está subjacente à empregabilidade, por exemplo, é a premissa de que as políticas educativas/de formação devem orientar-se **“para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutarem nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis”** (Gentili, 1998: 89). Isto não se passa sem consequências mais amplas no plano da sociabilidade: **“A garantia do emprego como direito social (e sua defesa como requisito para as bases de uma economia e uma vida política estável) desmanchou-se diante da nova promessa de empregabilidade”** (Ibidem: 89). A escola, sítio onde devem ser buscadas as competências, torna-se esvaziada de funções sociais, com a produtividade institucional sendo reconhecida nas habilidades que os seus *alunos-clientes* possam vir a dispor para responder aos desafios que um mercado altamente selectivo impõe.

A propósito da noção de *competências*, Dubbar (1998) a questiona, e, para isto, retoma a formulação desenvolvida por Touraine (1955) em torno da “qualificação social” - elaborada nos anos 1950, quando ele analisou a evolução dos sistemas de trabalho na indústria automobilística -, mostrando que a mesma prefigura uma das importantes acepções da noção de competências:

“Minha hipótese é que encontramos na definição tourainiana da «qualificação social» a maior parte dos traços do que os peritos chamarão de ‘competências’ no final dos anos (19)80, quando a ofensiva do «gerir social» terá imposto esse termo no lugar do de qualificação²⁵, em relação estreita com o de «competitividade». Trata-se, em Touraine, do que ele

²⁵ - Que, frisa Dubbar, é uma noção que não tem “o mesmo sentido para todos os autores” (Dubbar, 1998: 89).

chama da posição no «sistema social de empresas», determinada pela «capacidade em entendê-lo e dominá-lo». Portanto, as qualidades de gerência e relacionais tornam-se essenciais. Não se trata mais de «ocupar um posto de trabalho», mas de «participar activamente da realização dos objectivos da empresa». Isso não lembra, com 30 anos de antecedência, a noção de competências como capacidade de contribuir, individual e colectivamente, para a produtividade da empresa?» (Dubbar, 1998: 91).

Concluindo que sim, Dubbar caracteriza o modelo das competências com cinco elementos:

1º) *Novas normas de recrutamento* privilegiam o “nível de diploma” em detrimento de qualquer outro critério, provocando frequentes desclassificações na contratação e acentuando as dificuldades de inserção dos “baixos níveis”;

2º) *Uma valorização da mobilidade e do acompanhamento individualizado* da carreira acarreta novas práticas de entrevistas anuais, de fichários e de “balanços de competências”;

3º) *Novos critérios de avaliação* valorizam “competências de terceira dimensão”, que não são habilidades manuais, nem conhecimentos técnicos, mas antes qualidades pessoais e relacionais: Responsabilidade, autonomia, trabalho em equipa, etc. São referidas à “mobilização” em prol da empresa, a qual é, cada vez mais, considerada como condição para a eficiência;

4º) A instigação à *formação contínua* constitui uma peça-chave nesse “novo dispositivo de mobilização” que é a formação, frequentemente representada como “inovadora”, criada pela própria empresa, em relação estreita com sua estratégia e cuja meta primeira é a de transformar as identidades salariais;

5º) A rejeição, directa ou indirecta, dos *antigos sistemas de classificação*, fundados nos “níveis de qualificação” oriundos das negociações colectivas, e a multiplicação de fórmulas de individualização dos salários (abonos, principalmente), de acordos propostos pelas empresas ligando o emprego e a carreira à formação.

Dessa forma, a perspectiva das competências vai de par com uma concepção que transforma a empresa – que compartilha cada vez mais as mesmas referências que o sistema escolar e, mais ainda, os mesmos modos de selecção – numa instância de socialização que garante, ao mesmo tempo, a “mobilização” dos assalariados para seus objectivos e o domínio de critérios de reconhecimento identitário. A meta crucial aqui é garantir a construção, a valorização e o reconhecimento de uma identidade de empresa que permita, simultaneamente, a mobilização psíquica e o reconhecimento social²⁶ (Dubbar, 1991). A noção de competências serve, assim, para designar o carácter fortemente personalizado dos critérios de reconhecimento que **“devem permitir recompensar cada um em função da intensidade de seu empenho subjectivo e de suas capacidades «cognitivas» em compreender, antecipar e resolver os problemas de sua função, que são também os de sua empresa”** (Dubbar, 1998: 98).

Quanto à ascensão da noção de competências, há que se dizer que ela vincula-se estreitamente à erosão do padrão fordista de acumulação, pois, sendo a qualificação um dos pontos capitais do “compromisso fordista”, **“cedeu-se a tentação de substituí-la pela competência como base de um novo modo de gestão acompanhando a transformação da organização do trabalho e a mudança na relação de formas entre patrões e sindicatos de assalariados (declínio acentuado da sindicalização e das negociações colectivas)”** (Ibidem: 97).

Em síntese, o modelo das competências valoriza o contracto individual de trabalho: **“Quem a ele se refere, racionaliza com frequência sua escolha lançando mão do «filtro» do diploma escolar e de referências «cognitivas» (resolução de problemas, tipos de saberes) que mal conseguem esconder preconceitos quanto à inteligência”** (Ibidem: 99). Tende a apagar o facto de que o reconhecimento salarial é resultado de uma relação social dinâmica e não de um *face à face* entre um indivíduo provido de “competências” *a priori* e de uma empresa que as reconhece nele e as transforma em “desempenho” mais ou menos susceptível de ser medido (Stroobants, 1993). Por não se dispor de regras a contento, organizando as negociações colectivas, as *competências* podem ser transformadas em pretextos para o alijamento dos **“mais frágeis, dos mais velhos e dos menos diplomados”** (Ibidem: 100).

²⁶ - O que implica a desvalorização ou a neutralização de outras formas identitárias salariais, como a identidade de categorias, por exemplo.

4.1 – Descapitalizando a Teoria do Capital Humano

O regresso da Teoria do Capital Humano tem estado expresso em alguns documentos oficiais, como no *Transformación Productiva con Equidad*, da CEPAL & UNESCO (1992). Todavia, uma vasta bibliografia já a “descapitalizou” academicamente, sendo exemplo disso os trabalhos de Carnoy & Levin (1987), Labarca (1977), Finkel (1977; 1990), Hirchen & Kohler (1987), Frigotto (1984; 1996) – sendo o de 1984 um cuidadoso trabalho correspondente à sua tese de Doutorado –, Rossi (1978), Galvan (1979), Salm (1980) e Arapiraca (1982). Dado o regresso daquela, servindo de suporte ao estabelecimento de uma conexão funcional entre educação e trabalho, vale a pena *incursionar* pelas suas bases constituintes, explicitando os questionamentos que lhes são feitos.

Embora a relação entre o processo económico-social e a educação já estivesse presente na escola liberal clássica, a construção de um *corpus* teórico dentro de um campo disciplinar – Economia da Educação –, que define a educação como factor de produção, se explicita somente no contexto das Teorias do Desenvolvimento, mais especificamente na Teoria da Modernização, após a Segunda Guerra Mundial. A Teoria do Capital Humano é uma esfera particular dessas construções, uma das expressões ideológicas dominantes desse período. Ela apresenta-se muito mais como uma teoria em busca da modernização, empenhada, do que como uma formulação que, investigativamente, procura explicar o desenvolvimento capitalista, descrevendo as suas bases materiais e as condições sociais em que se apoia o processo de produção e de reprodução das formações sociais capitalistas.

A construção sistemática da Teoria do Capital Humano deu-se no Grupo de Estudos do Desenvolvimento, coordenado por Theodoro Schultz nos Estados Unidos, nas décadas de 1950/1960. O enigma para a equipa de Schultz era “descobrir” o factor que pudesse explicar, para além dos usuais factores A (nível de tecnologia), K (*inputs* de capital) e L (*inputs* de mão de obra), dentro da fórmula geral neoclássica de Cobb-Douglas²⁷, as variações do desenvolvimento entre os países. Schultz notabilizou-se com a “descoberta” do factor H^{28} , a partir do qual elaborou um livro sistematizando a Teoria do

²⁷ - A fórmula geral de Cobb-Douglas é apresentada pela seguinte equação: $X = AK^{\alpha}L^{1-\alpha}$; onde X = volume de produtos; A = nível de tecnologia; K = *inputs* de capital ; L = *inputs* de mão de obra; α , uma constante; $1-\alpha$, igual à unidade para dar rendimentos constantes de escala (Frigotto, 1984).

Capital Humano (Schultz, 1973), podendo-se ainda mencionar trabalhos como os de, entre outros, Becker (1993), Denison (1964), Harbison & Myers (1964), Vaizey (1968), Sheehan (1975), Langoni (1974), Simonsen (1969), Blaug (1972).

A ideia de capital humano diz respeito a **“uma «quantidade» ou a um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção”** (Frigotto, 1996: 41). Donde deriva-se a suposição de que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações quanto no plano da mobilidade individual. Todavia, as incongruências da Teoria do Capital Humano fizeram emergir divergências em seu próprio interior, entre os seus defensores, naquilo que ficou conhecido como “crítica interna à Teoria” (Kuenzer, 1992).

Dois aspectos básicos ocuparam as atenções desta “crítica”. O primeiro foi a tentativa, do ponto de vista macro e microeconómico, de se mensurar o *impacto* da educação sobre o desenvolvimento. Harbison & Myers (1964), Langoni (1974) e Simonsen (1969), por exemplo, puseram o acento no plano macro, tentando mesurar o *impacto* da educação de forma agregada no desenvolvimento e/ou desenvolver métodos de projecção e de previsão das necessidades de mão-de-obra/nível de instrução. Blaug (1972), por sua vez, focou o plano micro, dando ênfase à análise de custo, taxa de retorno, custo-benefício, análises de oferta e de demanda, etc.

O segundo aspecto centra-se no debate sobre o pressuposto básico e mais amplo da Teoria, que é o da educação ser produtora da capacidade de trabalho. A questão fulcral colocada é saber que tipo de educação é gerador de diferentes capacidades de trabalho e, por extensão, de produtividade e de renda. Conhecimento e habilidades técnicas específicas ou determinados valores e atitudes funcionais ao mundo da produção? Os economistas (neoclássicos) tenderam a valorizar o primeiro aspecto, enquanto que os sociólogos funcionalistas o segundo, como é o caso de Parsons (1961).

Independente destas divergências internas, **“a disseminação da Teoria do Capital Humano, como solução para as desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi rápida (...), mediante os organismos**

²⁸ - O aparecimento do “factor H” (recursos humanos) proporciona apoio para a elaboração formalizada do vínculo entre educação e desenvolvimento económico. Toma-se como pressuposto que toda a variação do PIB ou de renda *per capita* não explicada pelos factores A, K e L seria derivada ao “factor H” (mão de obra potencializada com educação, treinamento, etc.).

internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR)” (Frigotto, 1996: 41), bem como a OCDE.

Uma iniciativa expressiva da Teoria do Capital Humano na Europa, consubstancia-se no chamado Projecto Regional do Mediterrâneo, que incluía, entre outros países, Portugal, Espanha, Grécia e Itália. Esta iniciativa vincula-se à ajuda norte-americana à Europa do pós-Segunda Guerra, o conhecido Plano Marshall, denominação que alude o General George Marshall, Secretário de Estado norte-americano. Das estruturas criadas para gerir o Plano Marshall, constituiu-se – numa Conferência em Paris em 1948 – a Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE), que está na base da União Europeia. O Projecto Regional do Mediterrâneo é uma acção impulsionada pela OECE e pela OCDE, com as preocupações destas com a educação sendo derivadas directamente da esfera económica, numa perspectiva em que a Teoria do Capital Humano era assumida como seu estatuto de legitimação científica (Projecto Regional do Mediterrâneo, 1963, 1964; Teodoro, 2001).

Entretanto, apesar de iniciativas como esta, nos anos 1970, o capitalismo, como já realçamos, viu-se diante de uma profunda crise. Como consequência, três processos associados desmentiram as promessas do capital humano: **“Estagnação, desemprego progressivo e inflação acelerada”** (Gentili, 1998: 77). As esperanças anunciadas, sob os impulsos da *Era de Ouro*, acabaram-se quando os efeitos da crise tornaram-se explícitos, numa realidade tão nova e implacável que, para descrevê-la, os economistas precisaram apelar para um termo até então desconhecido: *estagflação*. Como destaca Hobsbawm (1995: 393), **“a história dos vinte anos após 1973 é a de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise”**.

No período de 1973-1992, a taxa de crescimento do PIB mundial foi de 3,0%, contra 4,9 % da fase 1950-1973 (Gentili, 1998), com diferenças acentuadas entre as várias economias: **“Na América Latina e em África, esse crescimento foi de 2,8% (contra 5,3% e 4,4% que ambas tiveram, respectivamente, na fase anterior). Nos Estados Unidos, o crescimento anual do PIB passou de 3,92%, registado na Era de Ouro, a 2,39% nas décadas de crise posteriores; na Alemanha, de 5,99% a 2,30%; e no Reino Unido, de 2,96% a 1,59%”** (Ibidem: 85-86). Na América do Sul, sob as ditaduras militares, apesar de reformas educativas terem assimilado as premissas da Teoria do

Capital Humano²⁹, o desemprego, ao invés de regredir, aumentou – com variações entre os países -, com a Argentina representando o caso mais delicado entre os países da região, tendo saído de uma taxa de desemprego de 2,6% em 1980 para 16,5% nos anos 1990³⁰, conforme pode ser constatado na Tabela a seguir.

TABELA 3.2
PERCENTAGEM DO DESEMPREGO NA AMÉRICA DO SUL: 1980-1995*

PAÍSES	1980	1985	1990	1995
Argentina	2,6	6,1	7,5	16,5
Brasil	6,2	5,3	4,3	4,5
Colômbia	9,7	13,8	10,5	8,5
Peru	7,1	10,1	8,3	8,2

* Tabela construída a partir dos dados de Gentili (1998)

Diante de tais “desmentidos empíricos”, a partir da segunda metade dos anos 1980, **“a Teoria do Capital Humano, com a contribuição de alguns pais fundadores, mudou algumas componentes que a definiam em meados dos anos sessenta (1960)”** (Ibidem: 89), reduzindo a ênfase na forma instrumental como concebe a educação - no que se apoia no discurso da flexibilidade -, mas mantendo, no entanto, o seu núcleo central. E é assim que **“as novas demandas de educação (...), baseadas nas categorias sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstracta e polivalente, expressam os limites das concepções da Teoria do Capital Humano e as redefinem sob novas bases”** (Frigotto, 1996: 19).

As incongruências da Teoria do Capital Humano resultam, em grande parte, do próprio carácter do espaço onde ela está situada, isto é, no âmbito dos debates sobre

²⁹ - Nesse sentido, o Brasil é um exemplo: Em plena Ditadura Militar, e sob a assessoria da norte americana USAID, foi realizada uma Reforma Universitária, consubstanciada na Lei 5.540, de 1968; em 1971, foi a vez do Ensino Secundário, através da Lei 5.692. Em ambos os casos, o principal lema era *preparar mão de obra para o desenvolvimento*.

³⁰ - Isto já para não falar da catástrofe que se abateu sobre o País nos últimos tempos, na sequência do acúmulo de equívocos político-administrativos, muitos dos quais resultam da obediência dos seus governos a “orientações internacionais”. O caos argentino, marcado, entre outras coisas, pela intensificação do desemprego, a falência do aparelho de Estado e a paralisação económica, desintegra o próprio tecido social do País.

desenvolvimento/Teoria da Modernização. A este respeito, os *teóricos da dependência* desempenharam um papel fulcral na demonstração dos limites das proposições elaboradas no referido âmbito, pois as formulações da Teoria da Dependência questionam **“as análises do desenvolvimento que abstraem os condicionamentos sociais e políticos do processo económico e criticam as concepções evolucionistas (das etapas) e funcionalistas (especialmente a Teoria da Modernização) do desenvolvimento”** (Cardoso, 1993a: 123-124). Isto quer significar que o desenvolvimento que ocorre é capitalista e que, portanto, **“não se pode desligar do processo de expansão do sistema capitalista internacional e das condições políticas em que este opera”** (Ibidem: 124). Mais ainda: **“que a análise «estrutural» dos processos de formação do sistema capitalista só tem sentido quando referida historicamente (...); quer dizer, as estruturas condicionantes são o resultado da relação de forças entre classes sociais”**³¹ (Ibidem: 124).

A Teoria do Capital Humano, portanto, tanto em sua versão antiga quanto renovada, apresenta-se como **“circular e positivista”** (Frigotto, 1996: 43), difundindo uma crença mágica na resolução de problemas políticos, económicos e sociais através da educação, desconsiderando as **“relações de poder na sociedade”**³² (Ibidem: 41). A

³¹ - Eis uma das razões que leva Francis Fukuyama a investir contra a Teoria da Dependência: **“Nos Estados Unidos, a perspectiva da Teoria da Dependência foi a base de um ataque em grande escala à Teoria da Modernização (...)”** (Fukuyama, 1999: 344). Investida a partir da qual questiona a formulação de Wallerstein: **“Desenvolveu-se uma indústria com o fim de projectar no passado a Teoria da Dependência, através de uma interpretação altamente tendenciosa da história, como, por exemplo, que o mundo do século XVI já era um sistema capitalista mundial, dividido em “centro” e “periferia explorada”. Isso verifica-se no trabalho de Imanuel Wallerstein”** (Ibidem: 344). Além do facto de ser, no mínimo, paradoxal ver Fukuyama falar em “interpretação tendenciosa da História”, há, de resto, uma simplificação vulgar da Teoria do Sistema Mundo, conforme poderá ser constatado na incursão que realizaremos pela mesma no próximo capítulo, para situar o Brasil e Portugal no âmbito da hierarquia internacional. Ainda contra a Teoria da Dependência, afirma Fukuyama: **“Na América Latina (...), o capitalismo nunca funcionou porque nunca foi tentado com seriedade. Isto é, a maior parte das economias latino-americanas ostensivamente «capitalistas» são minadas por tradições mercantis e por um tentacular sector público estabelecido em nome da justiça económica. Este é um argumento de peso e, dado ser muito mais fácil mudar a política do que a cultura, somos obrigados a explorá-lo em primeiro lugar. Enquanto a América do Norte herdou a filosofia, as tradições e a cultura da Inglaterra liberal ao emergir da Revolução Gloriosa, a América Latina herdou muitas das instituições feudais da Espanha e de Portugal dos séculos XVII e XVIII”** (Ibidem: 116). E, na sequência disso, ele perde-se numa confusa focagem entre dependência e autoritarismo, citando os teóricos dependentistas, enfatizando que, **“embora nem todos o tivessem feito, Fernando Henrique Cardoso, por exemplo, admitiu que os empresários parecem tão atraídos pelo «liberalismo democrático» como outros actores sociais** (Ibidem: 343). Produzindo um weberianismo caricato, que está longe daquilo que se encontra nas páginas de *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, a interpretação realizada por Fukuyama a respeito da Teoria da Dependência parece ser bastante problemática.

³² - Daí, tendo em atenção a perspectiva de Fukuyama, compreendemos as razões do seu juízo sobre a educação: **“No mundo desenvolvido, a condição social é largamente determinada pelo nível individual da educação. As diferenças de classe que subsistem actualmente nos Estados Unidos, por**

referida circularidade é responsável por uma abordagem mecânica e linear, focando o real de forma atomizada, invertendo a função específica de práticas, fazendo do *condicionado* o *condicionante* (Ibidem). Dessa modo, o capital deixa de ser concebido como uma *relação social* e o trabalho, de dimensão ontológica/produção das condições materiais de existência, passa a ser apenas mercadoria; por sua vez, a educação, de prática social, histórica, política e formativa para o trabalho, reduz-se à função técnica de formar recursos humanos. **“Essa redução, no entanto, não é fortuita, nem um produto maquiavelicamente architectado, mas uma forma de conceber a educação produzida a partir de uma base histórica objectiva, que tem uma função real a desempenhar”** (Kuenzer, 1992: 58), sendo esta função **“a necessidade de recomposição do sistema”** (Ibidem: 59).

E mais, há um contra-senso na Teoria do Capital Humano, que defende uma relação entre produtividade e renda, como forma de mobilidade, quando a tendência que se tem actualmente é a do desemprego³³. Numa ampliação das suas ambiguidades, as desigualdades entre os países não são entendidas como uma questão estrutural, mas como **“uma questão conjuntural que poderá ser resolvida com o tempo, através de estratégias adequadas como a formação de recursos humanos”** (Ibidem: 59). E, assim,

exemplo, são devidas sobretudo aos diferentes níveis de educação. São poucos os obstáculos ao aperfeiçoamento pessoal para quem tenha o currículo profissional adequado. A desigualdade insinua-se no sistema em resultado do acesso desigual à educação (...)” (Ibidem: 127). Ora, aqui está um bom exemplo de *masculinismo ideológico*. Só por excesso de ingenuidade ou desconhecimento de causa, não se admitiria isso. A dinâmica estrutural em que se apoia o mercado *totalmente livre* é incompatível com a “inclusão” de todos. Assim sendo, na conjuntura pós-1970, **“não se demorou a aceitar que uma certa dose de desemprego podia constituir um bom estímulo competitivo às meritocráticas economias na era da globalização”** (Gentili, 1998: 88). Compreende-se, portanto, o que levou Paul Krugman, considerado por *The Economist* como o melhor economista jovem do mundo, a descrever o problema do desemprego como uma necessidade sistémica: **“Não sabemos por que o mercado quer mais desigualdade. Entre os anos trinta [1930] e sessenta [1960] ia em outro sentido. Mas desde 1970, o mercado quer mais desigualdade”** (in Gentili, 1998: 88). Dessa maneira, talvez não seja tão difícil entender as “motivações do mercado” em excluir regiões inteiras da globalização, como acontece com África.

³³ - Com as devidas mediações, continua válido, portanto, o clássico *Trabalho e Capitalista Monopolista: A Degradação do Trabalho no Século XX*, de Braverman (1977). Aí é sustentado que o capitalismo atingiu um estágio monopolista que é caracterizado pela concentração económica e pelo domínio dos mercados por parte de um reduzido número de empresas. Assim, afirma Braverman, a gestão científica de Taylor, no início do século, proporcionou aos gestores um instrumento útil para a sua causa, permitindo eliminar do processo de trabalho o trabalho de improviso, onde a concepção de uma determinada tarefa estava separada de sua execução; as tecnologias da informação, frisa-se, permitiram que o taylorismo se estendesse a novas áreas, pelo que a desqualificação passou a ser uma tendência dominante. Contudo, também parece ser importante ter presente algumas *observações reparadoras* ao trabalho de Braverman. Por exemplo: há uma espécie de “cariz romântico” ao papel que ele atribui ao artesão tradicional, para assim estabelecer um termo de comparação mais contrastado com o processo de desqualificação; talvez exagere na amplitude da adopção do taylorismo, tanto no interior das firmas como nos diferentes meios empresariais; parte do princípio de que existe um grau elevado de coesão no capitalismo e nas classes gestoras, negando ao

“a formação profissional, através da escola ou fora dela, tende a reduzir a prática educativa a um factor técnico de produção” (Ibidem: 59).

Ao assumir um papel que não pode desempenhar, a Teoria do Capital Humano demonstra, portanto, o seu paradoxo constitutivo e revela a sua natureza ideológica, pelo que então se *descapitaliza* epistemologicamente³⁴.

4.2 – Repondo a historicidade da relação entre formação e trabalho

A desconsideração da dimensão histórica na relação entre formação e trabalho tem sido responsável, por um lado, pela estruturação de um entendimento que se reporta frequentemente à existência de um eventual isomorfismo entre o processo de definição e organização do trabalho e o processo de produção das configurações dos sistemas de formação, que faz derivar a complexificação destes da complexificação tecnológica dos contextos de trabalho; por outro lado, tem conduzido à naturalização das categorias analíticas utilizadas para pensar a formação e o trabalho (Correia, 1991; 1996; 1998). Assim, desconsidera-se, por exemplo, a existência da autonomia relativa entre os mundos do trabalho e da formação, os seja, a existência de relações **“que são simultaneamente de subordinação e de independência”** (Correia, 1998: 157), pois a prática educativa não é da mesma natureza da prática da produção material, não se relacionando com esta de **“forma imediata e directa, mas de forma mediata; mediação contraditória”** (Frigotto, 1984: 223).

A organização dos sistemas de formação não se subordina apenas às características técnicas das unidades sociais onde se realiza o trabalho, mesmo quando existe uma coincidência física e institucional entre os espaços e tempos da formação e os espaços e tempos do exercício do trabalho:

mesmo tempo – não está em causa se é proposital ou não – que os trabalhadores compreendem o que o que se passa, na medida em que não atribui relevância aos seus esforços de resistência (Lyon, 1992).

³⁴ - De resto, por fim, cabe deixar anotado que os *países centrais*, que os discursos partidários da Teoria do Capital Humano tomam como referência de modelo de desenvolvimento a ser seguido, chegaram ao estágio em que se encontram a partir de *um determinado modelo político-económico*, situado em *uma determinada época histórica*, estruturado em torno de uma série de variáveis, onde constou, por exemplo, a *acumulação primitiva de capitais*. É intrigante, para dizer o mínimo, querer que políticas educativas/de formação substituam esta conjunção macro-estrutural na tarefa de levar outros países à companhia dos *países centrais*.

“Nas corporações medievais, onde se sabe esta coincidência era total, as relações entre formação e trabalho eram regulamentadas por um contrato de aprendizagem estabelecido com o mestre, onde, além de se garantir a entrada do aprendiz na corporação, se fixavam os deveres do mestre e do aprendiz, bem como a duração da aprendizagem. Sendo, em geral, longa, a duração da «formação profissional» não dependia exclusivamente da complexidade tecnológica das unidades produtivas que, convém realçá-lo, não determina completamente a complexidade tecnológica das qualificações exigidas aos trabalhadores, já que estas são, em grande parte, determinadas pelo modelo de divisão social do trabalho” (Correia, 1998: 157).

O estabelecimento do tempo destinado à formação, bem como o seu aumento artificial, no período medieval, era algo que estava subordinado a imperativos de natureza económica e de natureza simbólica. No que se refere ao factor económico, o aumento do tempo de formação permitia pôr à disposição da utilização uma mão-de-obra barata, funcionando ainda como mecanismo social regulador diante das possibilidades de sobreprodução dos candidatos a mestres; no que concerne ao factor simbólico, pode dizer-se que a determinação de um tempo necessário para a formação consubstanciou-se na fixação de um indicador fundamental das dificuldades de acesso ao ofício, sendo, portanto, um dos mecanismos da sua valorização simbólica. Esta não parece ser **“uma situação definitivamente ultrapassada, mas que ainda hoje exerce um importante papel estruturador no desenvolvimento dos sistemas de formação”** (Ibidem: 157).

Um *olhar histórico* sobre os sistemas de formação também evidencia que os mesmos desempenharam um papel central na difusão das normas de controlo social em detrimento das suas funções mais marcadamente tecnológicas. No século XVII, acompanhando o processo de revalorização social do trabalho, desenvolve-se um novo sistema de controlo social que é diferente do que, nos regimes de manufacturas, era assegurado do exterior através de inspectores encarregados de fazer aplicar os regulamentos. Trata-se de um controlo contínuo, incidindo sobre todo o processo de trabalho, não apenas sobre a natureza, quantidade de matérias-primas, tipo de instrumentos utilizados, etc., mas tem em conta a actividade dos homens, o seu saber fazer, a sua conduta (Foucault, 1975). Ou seja, na medida em que o aparelho de produção se desenvolve e se torna mais complexo, aumentando o número de operários e a divisão do trabalho, as tarefas de controlo são cada vez mais necessárias, com a vigilância tornando-se um operador económico decisivo, sendo, ao mesmo tempo, um instrumento interno ao aparelho de produção e um mecanismo específico de poder disciplinar.

Os sistemas educativos modernos, por sua vez, ao surgirem tendo por base o controlo, a disciplinação e a divisão especializada de tarefas, fundam uma relação pedagógica onde **“mais do que a aprendizagem primeiro da leitura e depois da escrita e do cálculo, a escola parece assegurar uma aprendizagem de modos de organização do trabalho e de gestão dos indivíduos que prefiguram a organização taylorista do trabalho”** (Correia, 1996: 24), com uma relação de vigilância inscrita no seio da própria prática docente, não sendo apenas uma mera peça acrescentada ou adjacente (Foucault, 1975). Há, por isso, um contraste entre o ensino medieval e a escola da modernidade, racionalizada, pois aquele, num ambiente que recria o espaço doméstico, congrega diversas pessoas com tarefas diferentes e simultâneas (Barroso, 1995), enquanto que a escola racionalizada emerge e se consolida como um espaço disciplinar e unifuncional.

A separação institucionalizada, pelos modernos sistemas de ensino, entre sistemas de formação e sistemas de trabalho não pode ser explicada apenas pelo facto destes últimos terem passado a utilizar tecnologias de tal forma complexas que a aprendizagem das técnicas necessárias ao exercício do trabalho só poderia ser assegurada por instituições especializadas (Correia, 1998). O elemento principal a ser destacado é outro:

“Os sistemas especializados de formação distintos dos sistemas de trabalho (estabelecimento da escolaridade obrigatória e de sistemas de ensino com características profissionalizantes e técnicas mais acentuadas) foram, com efeito, produzidos num contexto onde, mais do que preocupações de carácter técnico, estiveram presentes preocupações relacionadas com o estabelecimento de uma nova ordem política e de uma nova ética do trabalho” (Ibidem: 158).

Tendo presente que os sistemas de formação devem ser encarados também como dispositivos de regulação social, Alaluf (1993) enfatiza que as relações entre formação e trabalho, entre os finais do século XIX e o início do século XX, foram caracterizadas pela institucionalização da escolaridade obrigatória, sendo preocupações centrais o estabelecimento de um conformismo ideológico, o acesso ao sufrágio universal e o reconhecimento de qualificações relacionadas com as novas formas de organização do trabalho. Já na fase correspondente à Segunda Guerras Mundial, prolongada até aos anos 1970, conforme o autor mencionado, a relação entre os mundos do trabalho e da formação foi norteadada pela preocupação em função da planificação dos sistemas de formação, de modo que os fluxos de saída do segundo fossem funcionalmente adaptados aos fluxos de

entrada no primeiro. O que ocorre num contexto de expansão quantitativa dos sistemas educativos europeus, porém mais como resultado do desenvolvimento de um modelo de regulação social articulado com a promoção de um consumo cuja estabilidade era assegurada pela intervenção do Estado-Providência, onde a procura por educação, conforme os indicativos, **“parece resultar antes de uma pressão da esfera do consumo do que de exigências tecnológicas da esfera da produção, embora se deva reconhecer que o alargamento da escolaridade obrigatória, ao diferir temporalmente o momento da procura do primeiro emprego, tenha contribuído para atenuar o desemprego, tornando assim credíveis as políticas do pleno emprego”** (Correia, 1998: 158).

A relação entre os mundos do trabalho e da formação, conforme demonstra a sua historicidade, caracteriza-se por uma autonomia relativa, e não por uma subordinação relativamente às determinações tecnológicas do trabalho. Todavia, a partir da segunda metade dos anos 1970, o campo da formação foi tomado pelo discurso que, apoiado nas inovações tecnológicas, estabelece uma relação directa e total entre o processo de complexificação tecnológica dos procedimentos de trabalho, a estrutura das qualificações exigidas aos trabalhadores e a estrutura dos empregos entendida como codificação jurídica das qualificações exigidas para o acesso ao trabalho e para a progressão profissional. Em tal discurso, fica oculto o estatuto que lhe dá existência, isto é, *a construção de uma nova lógica de acumulação que supere a crise do padrão fordista e auxilie na transição/consolidação de um novo padrão de acumulação*.

É assim que se têm valorizado os mecanismos de microrregulação, responsabilizando-se a chamada sociedade civil na procura de “soluções educativas adequadas”, sob o argumento de que o Estado contemporâneo deve ser modesto, e, por isso, incentiva-se o *paternariado educativo*, que se apoia numa lógica que tem sido responsável pelo desenvolvimento e quase-estruturação de espaços de transição profissional, quer dizer, de ambientes quase estruturados onde a actuação conjunta do Estado, dos sistemas de formação e das associações empresariais impulsiona o trânsito dos indivíduos entre *situações* de emprego, desemprego e formação (Rose, 1984).

4.3 – Especificidades nacionais

Uma das características das abordagens instrumentais/funcionais, é - por conceberem os fenómenos sociais de modo uniforme, desconsiderando o que há de

contradição nos processos - a subscrição de um entendimento que toma as *partes* pelo *todo*, decorrendo daí a realização de generalizações a partir de casos específicos, não tendo em conta especificidades contextuais e particularidades históricas.

Isto é algo bem presente nos dias actuais no campo temático educação e trabalho, na medida em que o discurso instrumental-funcional sobre as novas tecnologias tenta, por exemplo, universalizar a ideia de crise do fordismo, estendendo-a a todas as formações sociais, para, em seguida, “sugerir” as macro-orientações para as reformas educativas, quando se sabe que, em muitos países, o conceito de fordismo é portador de inúmeras particularidades, interessando, portanto, problematizar a **“assunção (optimista) da generalização de um modelo pós-fordista”** (Afonso & Antunes, 2001: 11). Tal assunção representa, em muitos casos, a importação de uma situação do *centro capitalista* para os países da *periferia* e da *semi-periferia*.

Precavendo-nos de vicissitudes semelhantes a estas, e tendo em vista o que nos move neste estudo, no próximo Capítulo, desenvolveremos uma abordagem focando a relação trabalho, educação e novas tecnologias no Brasil e em Portugal, numa perspectiva que, por ser analítica e assente na historicidade, transpõe as formulações normativas e ultrapassa os quadros do discurso instrumental-funcional.

CAPÍTULO IV

BRASIL E PORTUGAL NO ÂMBITO DOS DEBATES SOBRE EDUCAÇÃO, TRABALHO E NOVAS TECNOLOGIAS

As transformações sociais que vêm ocorrendo (...) passam por mudanças profundas no mundo do trabalho. Os desafios estão relacionados aos avanços tecnológicos e às novas expectativas das empresas que agora enfrentam mercados globalizados, extremamente competitivos. Com isso, surgem também novas exigências em relação ao desempenho dos profissionais. A educação não poderia ficar alheia a essas transformações.

Ministério da Educação do Brasil

A desejada evolução do modelo económico português no sentido de uma maior produtividade, sobretudo em sectores expostos à concorrência global, implica a necessidade de uma elevação do nível de qualificação da população.

Instituto de Emprego e Formação Profissional – IEFP

1 – Brasil, Portugal e a Teoria do Sistema-Mundo: um *retracto singular*

Se a historicidade tem sido um elemento fulcral no percurso que estamos a seguir, a sua importância, parece, acentua-se mais ainda quando nos debruçamos sobre a tarefa de focar as metamorfoses referidas no Capítulo anterior de forma comparativa entre países, sob pena de, ignorando as especificidades de cada formação social, desenvolver uma abordagem enviesada, desconsiderando as diferenças entre eles, diferenças que, mais do que as semelhanças, constituem uma razão de ser da análise social. Portanto, antes de tratarmos do que será central neste Capítulo, procuraremos caracterizar e contextualizar as formações sociais brasileira e portuguesa, situando-as no âmbito da configuração internacional que hierarquiza os países. Em tal perspectiva, a Teoria do Sistema Mundo de Imanuel Wallerstein representa um contributo pertinente.

Com configurações distintas¹, o Brasil tem uma população de cerca de 170 milhões de habitantes e a portuguesa está em torno de 10 milhões. A expectativa de vida brasileira é de 67 anos e a portuguesa é de 75; a taxa de analfabetismo brasileira situa-se em 16% e a portuguesa em 9%; a População Economicamente Activa do Brasil é de 76.8 milhões de pessoas e a de Portugal de 5.127 000².

Do ponto de vista da integração na *nova ordem internacional*, os dois países combinam um misto, com algumas semelhanças e significativas diferenças. Portugal, com características singulares, integra um *bloco central*, a União Europeia; enquanto o Brasil tem assumido uma posição *central* na liderança de países *não-centrais*, contrapondo-se, no continente americano, aos projectos de integração na forma como eles são propostos pela América do Norte, através da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), nem sempre, todavia, sendo bem sucedido, como, por exemplo, na tentativa de consolidar e ampliar o MERCOSUL³. A centralidade brasileira no MERCOSUL reflecte-se, entre

¹ - A extensão territorial brasileira é de 8 511 000 km e a portuguesa de 91 905 km. O Brasil é uma República Presidencialista bicameral (Câmara dos Deputados e Senado, constituindo o Congresso Nacional) e Portugal é uma República Parlamentarista unicameral (apenas a Assembleia da República).

² - A dimensão da economia brasileira é responsável por um Produto Interno Bruto de 502.5 mil milhões de dólares; o português é 108.4 mil milhões de dólares (O Público, 2002). Entretanto, como bem ressalta a História Económica, isto não significa que, considerando o conjunto da população – na divisão *per capita* –, o volume de recursos atenda suficientemente e haja uma repartição igualitária de riquezas. Pode ser salientada aqui a concentração de renda brasileira.

³ - Bloco composto pelo Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, existindo negociações em curso com a Bolívia, tendo ainda algum canal de discussão com o Chile, embora este cada vez mais assumia a

outras coisas, no facto de a sua economia ser responsável por cerca de 70% do Produto Interno Bruto do bloco (Pereira, 1999; Veiga, 1999).

Tem-se então a necessidade de se delimitar/apresentar as posições brasileira e portuguesa no âmbito da configuração que internacionalmente hierarquiza os países, posto que, como adverte Wallerstein (s/d), é impertinente estudar uma dada formação desinserida do Sistema Mundial, devendo-se ter em conta que o que define um sistema são as relações de produção de todo o sistema, que, na contemporaneidade, é o da economia capitalista mundial. Para tanto, incursionaremos pela formulação wallersteiniana.

A Teoria do Sistema Mundo concebe a economia capitalista como um todo integrado (tendo uma relativa autonomia no que se refere às políticas dos diversos países), caracterizando-se por uma crescente divisão internacional do trabalho, assente numa estrutura social classista, bem como numa hierarquia entre países, onde cada um – conforme o grau e sector de especialização das suas forças produtivas – produz mercadorias para um mercado cada vez mais mundializado. Desta configuração, decorre a estrutura hierárquica do Sistema-Mundo: Um *centro*, uma *periferia* e uma *semiperiferia*, com diversificações internas⁴.

As diferenças entre os países do *centro* e da *periferia* são profundas, ao nível de indicadores como **“classes sociais e estratificação social, relação capital/trabalho; relação Estado-sociedade civil; estatísticas sociais; quadros sociais da reprodução social”** (Santos, 1985: 869). Os *países centrais* comandam o Sistema-Mundo, estabelecendo as normas pelas quais o mercado internacional se rege, possuindo elevado Produto Nacional Bruto e *renda per capita*; têm actividades produtivas **“altamente mecanizadas, capital-intensivas, lucrativas e envolvendo altos níveis salariais e acentuada especialização/qualificação do trabalho”** (Fortuna, 1987: 179). Os *países*

posição norte-americana no que concerne à integração no continente. Também a Argentina, vulnerável por conta da sua profunda crise político-económica, vem sendo pressionada nesse sentido. Ainda que denominado Mercado Comum do Sul, o MERCOSUL busca uma integração que supera o âmbito económico, pelo que ele não é uma simples *zona de livre comércio*. A sua origem remonta ao período 1984/1989, com a assinatura de acordos bilaterais entre o Brasil e a Argentina, evoluindo-se para a sua criação em 1992, por via do Tratado de Assunção.

⁴ - Ademais, nos dias presentes, parece fazer pouco sentido continuar a se falar em Terceiro Mundo conforme ele foi convencionalmente entendido no passado. Só a indisposição analítica para focar a complexa conjuntura internacional dos tempos actuais, o simplismo de determinados discursos políticos (à direita e à esquerda) ou outro factor qualquer, explica a razão de tal categoria ainda continuar a ser referida com um estatuto cimeiro. Além de não se saber onde se encontra o “segundo mundo”, a crescente diferenciação de crescimento económico, capacidade tecnológica e condições sociais entre as áreas do mundo, entre países e nos países, põe em causa tal conceito. Dessa forma, não se pode senão apontar o acerto de Nigel Harris por ter indicado o *fim do Terceiro* (Harris, 1987), ideia que, nos dias presentes, também encontra em Castells (1999) um partidário.

periféricos, pelo contrário, têm sido relegados a um papel nulo no quadro da economia capitalista e têm assumido uma posição subalterna e dependente até na definição e desenvolvimento da sua própria formação social e de produção; possuem actividades produtivas **“limitadamente mecanizadas, trabalho-intensivas, menos remuneradas e com graus inferiores de especialização/qualificação do trabalho”** (Ibidem: 179).

No que concerne aos *países semi-periféricos*, parece ser importante definir a caracterização dos mesmos, conforme Reis (1993), a partir de dois elementos: 1º) A intermediação política que eles realizam entre os *centros* e as *periferias*, desempenhando um papel amortecedor e catalisador; 2º) a natureza das suas estruturas económicas, relativamente dependentes das economias dos *países centrais*, sendo, muitas vezes, subcontratadas destas. As relações da *semi-periferia* com o Sistema-Mundo são marcadas pela especificidade, na medida em que ela detém uma relativa autonomia em relação ao restante do Sistema e tem uma participação ascendente em instituições internacionais. A *semi-periferia* apresenta-se assim como um conglomerado de Estados Nacionais que **“agregam no interior do seu espaço uma rede relativamente equilibrada de actividades produtivas, que, por isso, tende a ver ampliada a sua margem de manobra económica na economia-mundo e política institucional, no sistema inter-Estados”** (Fortuna, 1993: 62).

A posição portuguesa no Sistema-Mundo está definida pela significativa produção teórica de Santos (1985; 1993; 1994). Portugal é definido como um país que tem assumido, ao longo da história, uma posição *semi-periférica* – sendo a sua relação com a Inglaterra simbólica disso –, tendo sido, no entanto, *central* no que se referia às suas colónias. Continua a desempenhar, na actualidade, um função intermediária entre o *centro* e as suas ex-colónias africanas/Timor Leste, revelando assim que a sua função de intermediação **“tem-se assumido como uma constante histórica, diferenciando-se de acordo com as características específicas de cada momento”** (Santos, 1985: 871).

Para definir a posição do Brasil no Sistema-Mundo, também parece ser útil começar por se recorrer a Boaventura de Sousa Santos. Afinal, segundo ele, há um momento em que a semiperifericidade portuguesa vincula-se ao Brasil:

“No plano político, um dos traços mais dramáticos da semiperifericidade de Portugal reside no facto, único na história, como bem salientam Carlos Guilherme da Mota e Fernando Novais⁵, de, com a

ida de D. João VI para o Brasil, fugido de Napoleão, a Colônia ter caucionado, por algum tempo, a independência da Metrópole, *convertendo-se então em verdadeira cabeça do império, e a Metrópole, em apêndice da Colônia* [o grifo é nosso], o que constitui uma autêntica inversão do pacto colonial” (Santos, 1994: 130-131).

Dois anos após o regresso da Corte a Portugal, era proclamada a Independência do Brasil (1822), no que, entre outras interpretações, pode aludir-se a “indisposição” brasileira em continuar como Colônia, haja vista já ter uma estrutura pró Estado-nação própria, por ter sido *cabeça do império* - mesmo a independência tendo sido conduzida por D. Pedro I (Pedro IV, em Portugal), filho do Rei português. A partir de então, o Brasil, como Portugal, estreitou as suas relações com a Inglaterra, sendo inclusivamente acusado de intermediar/ser porta-voz dos interesses britânicos na Guerra do Paraguai⁶. A propósito do triângulo Brasil-Portugal-Inglaterra, no período, Boaventura de Sousa Santos afirma:

“Aprofundou-se o colonialismo informal a que Portugal foi sujeito pela Inglaterra, uma dependência que havia de se prolongar no Brasil depois da independência. É simbólico que, quando do Tratado de reconhecimento da Independência em 1825, a Inglaterra tenha emprestado ao Brasil o montante da indemnização que este se comprometeu a pagar a Portugal, um montante estranhamente igual à dívida de Portugal para com a Inglaterra” (Ibidem: 131).

Na tentativa de delimitar o lugar do Brasil no Sistema-Mundo, além do já salientado, convém acrescentar que ele **“tem o maior e mais moderno parque industrial da América Latina, com uma produção muito diversificada. As maiores montadoras de veículos do mundo estão instaladas no País. Além de enormes reservas minerais de ferro e manganês, o País possui um enorme potencial agrícola e é um dos maiores produtores de proteína animal do mundo, principalmente de carne bovina e frango”** (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 1999: 2).

⁵ - Dois historiadores brasileiros, autores de *O Processo Político da Independência do Brasil*, obra na qual Santos se apoia. Ver Mota & Novais (1982).

⁶ - Entre 1865-1870, o Brasil, com outros países da América do Sul, tendo o respaldo/incentivo inglês, envolveu-se numa guerra contra o Paraguai, acusado de, por adoptar um modelo de desenvolvimento fortemente nacional, ter planos expansionistas. Acusação suspeita quando se tem em conta que o desenvolvimento paraguaio ameaçava o controlo inglês sobre mercados da região.

Tendo em conta o perfil político-económico descrito e o lugar que o País ocupa como a 10ª economia mundial, Castells (1999: 148) afirma: **“O Brasil é a fonte de influência económica e tecnológica da América Latina”**⁷. Tal perfil delimita, portanto, a posição do Brasil no Sistema-Mundo nos quadros da *semi-periferia*. Compreensão esta inferida por Boaventura de Sousa Santos que, ao analisar os Novos Movimentos Sociais e o Sistema-Mundo, no espaço da língua portuguesa, sublinhou: **“Devido ao carácter semiperiférico da sociedade brasileira, combinam-se nela movimentos semelhantes aos que são típicos dos países centrais (movimento ecológico, movimento feminista), com movimentos próprios orientados para a reivindicação da democracia e das necessidades básicas (comunidades eclesiais de base, movimento dos sem-terra, movimentos de favelados)”** (Santos, 1994: 228).

É essa singularidade do Brasil que fornece base empírica ao conceito que lhe foi formulado como *Belíndia*, indicando-se, com ele, a existência no País, simultaneamente, de uma Bélgica e de uma Índia⁸, o que, entendemos nós, não pode significar também a desconsideração da complexa diversidade interna indiana.

⁷ - O Brasil é um País, até pela sua dimensão continental, paradoxal, disto resultando inclusivamente significativas diferenças entre as regiões que o compõem. Por exemplo, muitos dos aspectos/fenómenos do eixo Rio de Janeiro-São Paulo, o eixo mais *mediatizado*, não se verificam no Nordeste, isto já para não se falar da própria formação etnográfica dessa região que é distinta da do Sul/Sudeste. É, entretanto, o paradoxo de natureza económica que se pode realçar mais enfaticamente, ênfase que, todavia, não significa reproduzir a falsa imagem estereotipada que se difunde sobre o País, onde se deixa de reconhecer que problemas de um sítio como São Paulo – de cerca de 20 milhões de habitantes – são próprios das grandes metrópoles. Aliás, a visão estereotipada chega mesmo, às vezes, a desconhecer a existência de uma *classe média* no País, quando, contradizendo isto, em abono da *pertinência analítica*, se deve dizer que, em alguns casos, segmentos da mesma se têm até apropriado de espaços públicos, privatizando-os corporativamente. Pode realçar-se enfaticamente o paradoxo de natureza económica porquê a potencialidade económica brasileira não se traduz em distribuição de renda: O Brasil é o País, por exemplo, de um grande parque industrial; dos 5.511 poços de petróleo; de grandes reservas de bauxita, alumínio, cobre, cassiterita, ferro, maganês, estanho, diamantes, prata e ouro (muitas das quais ainda poucos exploradas). Mas, é também o País onde, individualmente, há quem tenha propriedades rurais do tamanho de Portugal, o que leva milhares e milhares de camponeses, por não terem terra para produzir, a emigrarem para as grandes cidades, gerando parte dos principais problemas urbanos. São tais deserdados da terra que, nos dias presentes, engrossam as fileiras do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Entretanto, e por conta da potencialidade brasileira, Manuel Castells frisa: **“Se, no início do século XXI, o Brasil tiver continuado a revisão tecnológica de sua estrutura produtiva, com alguma melhora na distribuição de renda [o grifo é nosso] e com um grande programa de investimento público em educação e saúde, esse País poderá transformar-se num componente substancial da economia global e promover a trajectória de desenvolvimento de grande parte da América Latina”** (Castells, 1999: 148).

⁸ - O responsável pela formulação é o economista Edmar Bacha, que, num texto escrito nos anos 1970, faz uma analogia entre uma ilha imaginária situada a meio caminho do Oriente/Ocidente e o Brasil (Bacha, 1974). Recentemente, numa entrevista, perguntado “como ia a Belíndia”, respondeu: **“Nestas três décadas, melhoraram os indicadores sociais, mas não a ponto de alterar este padrão de distribuição de renda. Porque isso não é fácil, não. Eu escrevi um outro artigo, em [19]77, no qual observava que mudanças drásticas na distribuição de renda nunca vieram da economia. Vieram sempre de revoluções, guerras ou ocupações. Mas o País desenvolvido que tem a pior distribuição de renda se chama Estados Unidos. Brasil e EUA são países continentais (...)”** (Bacha, 2001: 4).

Deste hibridismo brasileiro, é importante se ter em atenção a relação do País com o chamado Estado de Bem-Estar Social. No Brasil, não se verificou a experiência do Estado-Providência, conforme ele é convencionalmente entendido. Após cerca de setenta anos de monarquia (no pós-Independência), o País instaurou a República antes mesmo que Portugal (1889; Portugal, 1910), mas o regime que daí se seguiu, lembrando o que frisamos no Primeiro Capítulo, além de conservar estruturas do passado, foi marcado pelo domínio de oligarquias rurais, tendo a ruptura com esta realidade se realizado através da Revolução de 1930, sob a orientação populista. O ciclo populista, com momentos de intensidade e descensos, foi interrompido, como vimos, em 1964, com o Golpe de Estado Civil-Militar, seguindo-se uma Ditadura até 1985 e a posterior adopção da democracia liberal.

Entretanto, não parece ser de todo apropriado afirmar a total inexistência de medidas no País que se aproximam dos marcos do Estado-Providência, tanto durante o ciclo populista quanto na fase pós-Ditadura. E é por isto que se tem enfatizado: **“Verificou-se no Brasil (...) uma pálida sombra do Estado de Bem-Estar”** (Castro & Macedo, 2001: 3). Pálida sombra, pois entende-se que **“as políticas públicas privilegiaram, no pós-guerra, a industrialização acelerada, negligenciando por completo a área social. Marca registada de nossa sociedade desde os tempos coloniais, (...) a desigualdade de condições de vida permaneceu intocada (...) ao longo do período que transitamos de uma economia de base agrária para a constituição de uma nação urbana e industrial”** (Ibidem: 3). Pelo que então se destaca:

“No campo das políticas públicas voltadas para o mundo do trabalho, sua implantação deu-se sob a égide corporativa getulista. As ideias de tripartismo [actuação conjunta do governo, empresários e trabalhadores], de autonomia de representação, de democracia, enfim, eram estranhas a esse corpo doutrinário, que, sob a capa do paternalismo e do populismo, centralizou no Estado todas as iniciativas. Ademais, estava ausente mesmo um arremedo de algo que se pudesse chamar um sistema público de emprego, a começar pelo próprio seguro-desemprego. Seu embrião surgiu tão tardiamente entre nós quanto em 1986, quando, na esteira do Plano Cruzado⁹, implantou-se de forma muito precária o seguro-desemprego. Apenas em 1988 a nova Constituição passou a prever, de forma mais abrangente, a implantação de um sistema público, nos moldes propugnados pela Convenção 88 da OIT”. (Ibidem: 3).

⁹ - Plano económico adoptado após o fim da Ditadura Militar.

Tem-se neste aspecto, portanto, uma profunda diferença brasileira¹⁰ em relação a Portugal, onde (apesar de o Estado-Providência ter sido configurado tardiamente - quando ele já estava em crise) se constituiu uma condição salarial que punha o País **“a par e até à frente dos países mais desenvolvidos da Europa em matéria de extensão e protecção dos direitos dos trabalhadores”**¹¹ (Santos, 1990: 176).

Em face do exposto relativamente ao Brasil, parece-nos importante acentuar, mais uma vez, agora com Castells (1999), que, na hierarquia internacional entre países, a divisão *centro, periferia e semi-periferia* não pode ser concebida de forma directa/rígida, o que, analiticamente, respalda fenómenos como o que estivemos a apontar: A *não-centralidade* de um país num *bloco central* (Portugal/União Europeia) e a *centralidade* de outro num *bloco não-central* (Brasil/MERCOSUL¹²). Ambos na *semi-periferia* do Sistema-Mundo. Um *retracto singular*.

Portanto, é tendo em atenção a posição dos dois países no Sistema-Mundo, com as especificidades próprias de cada formação, que abordaremos as metamorfoses contemporâneas na realidade luso-brasileira, pondo em realce a forma como se têm desenvolvido os debates sobre trabalho, educação e novas tecnologias.

¹⁰ - Tendo em conta o factor sindical, poder-se-ia especular sobre se o carácter que o sindicalismo brasileiro assume não é, de alguma forma, consequência de no País, ao contrário de em Portugal, o Estado Providência não se ter configurado, o que teria dado margem para que o sindicalismo nacional se assumisse como *Sindicalismo de Movimento Social*. É uma questão especulativa, fora do âmbito deste trabalho, mas parece pertinente ressaltar que o *Sindicalismo de Movimento Social*, ao valorizar o *aspecto de movimento* (isto é, por exemplo, rejeitar a burocratização e a condição de apêndice político; promover a organização horizontal assente em decisões colectivas, onde “todos os trabalhadores são líderes”; e priorizar as manifestações públicas), sobrepõe-se ao *sindicato-instituição*, ou seja, ao sindicalismo que, tomando parte no *pacto fordista*, é absorvido pelo *status quo*, tornando-se seu garante, passando ainda a ter uma vida interna que se caracteriza, como diria Michels (1982), pelo controlo de uma *oligarquia*. Ademais, também há que se salientar que, em países do Estado de Bem-Estar, o *Sindicalismo de Movimento Social* emergiu contra a corrente.

¹¹ - Contudo, esta particularidade, logo após ao 25 de Abril, não decorreu especificamente da estruturação do Estado-Providência, mas foi consequência da *crise revolucionária* que operava uma ruptura com o passado recente. Quer dizer: **“Produzida fora do contexto de uma negociação social abrangente e desligada de um capitalismo desenvolvido que lhe servisse de suporte económico, a nova regulação de trabalho ficou à mercê das alterações das condições políticas. A partir de 25 de Novembro de 1975, a evolução foi no sentido de reduzir a autonomia do Estado em relação às imposições do sistema económico. E estas não se fizeram tardar. Começou então um processo de reconstituição das taxas de lucro e dos níveis de acumulação, um processo lento e acidentado que se prolonga até aos nossos dias”** (Santos, 1990: 176).

¹² - Bem como em relação aos outros países da América do Sul, não integrados ao MERCOSUL, e os da América Central, principalmente quando se tem em atenção os encaminhamentos relativos à implementação da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA).

2 – Trabalho, educação e novas tecnologias no Brasil: o posicionamento do governo e as políticas educativas

Na década de 1990, a noção de novas tecnologias passou a influenciar boa parte das acções do governo brasileiro, isto é, a mesma passou a desempenhar um papel estruturante na adopção das macro-políticas nacionais. É indicativo deste facto, por exemplo, a formulação de um *Programa Brasileiro para a Sociedade da Informação*¹³ (Brasil, 1997a), tendo, entre os seus pressupostos, a compreensão de que a **“disseminação de conhecimento e a preocupação com o futuro levam à definição de uma nova agenda”** (Ibidem: 7). O Programa é apresentado como **“um plano para a acção conjunta e articulada da sociedade: Todos os níveis de governo, as instituições não governamentais e a iniciativa privada”** (Ibidem: 7).

Nas bases do Programa, são mencionadas cinco razões estratégicas que o motivam, consubstanciadas no (a) *impacto que as redes digitais de alta qualidade estão a ter na sociedade*; b) *no papel das tecnologias da informação para a competitividade económica*; c) *na importância competitiva das tecnologias da informação para o comércio internacional*; d) *na necessidade de uma infra-estrutura avançada de redes e de computação*; e) *na necessidade de suporte à pesquisa e à formação de pessoal* (Ibidem). A partir disso, o Programa define objectivos, **priorizando ciência/tecnologia e educação** (Brasil, 1997b: 8), sendo estes dois objectivos concebidos como indutores de outros como, **“(...) no trabalho, experimentar e desenvolver novos ambientes e tipos de trabalho que enfatizem o conhecimento (...)”** (Ibidem: 9-10).

As formulações em torno da “nova economia da informação” ocupam um lugar central no referido Programa, enfatizando-se que as suas características básicas estão associadas à informação e ao conhecimento, com os meios de comunicação, computação e os processos de cooperação convergindo em torno de redes digitais abertas, interoperáveis, em escala mundial, pois **“a globalização inexorável que vivenciamos tem como principal componente tecnológico e industrial a computação, a informação e a comunicação”** (Ibidem: 9). E assim se afirma que o Brasil precisa realizar uma articulação nacional de grande envergadura nessa nova realidade, para tirar proveito da mudança

¹³ - O documento sobre o referido Programa a que tivemos acesso o divide em duas partes: Uma é denominada exactamente *Programa Brasileiro para a Sociedade da Informação*; a outra intitula-se *Bases de um Programa Brasileiro para a Sociedade da Informação*. Ambas, porém, compõem o programa global. As citações, portanto, são ora de uma parte, ora de outra, mas referindo-se, no entanto, ao programa em sua globalidade.

sócio-económica produzida pelas novas tecnologias, acrescentando-se que o paradigma da Sociedade da Informação resulta de um processo social de desenvolvimento científico e tecnológico evolucionário, cujas forças motrizes geram implicações técnicas, sociais, culturais, políticas e económicas cumulativas e irreversíveis, que mudam as formas de discutir e organizar a sociedade.

Ao tratar dos processos de trabalho, o documento do Programa da Sociedade da Informação assinala que, ao se falar de uma economia da informação, tem-se presente, entre outras coisas, um novo quadro no que diz respeito ao controlo dos meios de produção, acentuando que, nas empresas ou nas organizações intensivas em conhecimento, já não é mais claro quem detém a propriedade dos instrumentos ou mesmo dos processos de produção, na medida em que **“as transformações na natureza do trabalho trazem profundas implicações nas novas maneiras de organizar rotinas de trabalho: Relações entre trabalhadores, organização de interesses baseada no trabalho, estruturas de autoridade, relações entre géneros e gerações, etc.”**. (Ibidem: 36). E então conclui-se que **“as tecnologias da informação impactam o mercado de trabalho, sobretudo, a partir de três características que as diferenciam das tecnologias que as antecedem: são mais difusas em suas implicações, estão sendo introduzidas com muito maior rapidez e tornam o trabalho muito mais móvel”** (Ibidem: 37).

Desta forma, ao se considerar a questão dos recursos humanos, é posta em realce a importância de preparação dos mesmos na actualidade:

“Mais do que em qualquer outra Era da história da humanidade, recursos humanos qualificados serão de fundamental importância para a Era da Informação: Cientistas, engenheiros, educadores e técnicos, em todas as áreas associadas às tecnologias da informação, especialmente em sistemas de informação, de comunicação e computação, mas também em administração e aplicação de informação e conhecimento; uma força de trabalho treinada para o uso dessas tecnologias e sistemas, capaz de produzir com qualidade e competitividade em ambientes baseados em conhecimento; e uma população preparada para utilizar, em escala generalizada, sistemas e serviços associados a redes de comunicação e informação, e educada para produzir e consumir informação e conhecimento de maneira competente” (Ibidem: 11).

Assim, ao se finalizar a parte *Bases de um Programa Brasileiro para a Sociedade da Informação*, acentua-se que **“a principal preocupação deve se voltar para a formação de recursos humanos”** (Brasil, 1997a: 19), na crença de que isso possibilite

as condições para o acesso ao emprego e para a mobilidade individual, bem como para o progresso nacional. É dessa maneira, e nesse sentido, que a educação é convocada a desempenhar um papel cimeiro na sociedade brasileira, num quadro de várias mudanças na política educativa e de implementação de reformas.

2.1 – As proposições das políticas educativas brasileiras em função de *uma educação para o trabalho*

Já em fins dos anos 1980, acentuava-se a difusão da associação entre trabalho, educação e novas tecnologias, mais precisamente com a instituição da Constituição pós-regime autoritário, em 1988, enfatizando-se a necessidade de se pensar *uma educação para o trabalho*. Parece que as medias avançadas mais adiante não o foram antes por duas razões. Primeiro, pelo facto de o Brasil ter vivido, entre fins dos anos 1980/início dos anos 1990, a transição política do autoritarismo para a liberal-democracia, num pacto contemplando, não poucas vezes, interesses conflitantes; em segundo lugar, por causa da instabilidade que veio a seguir, com um processo de *impeachment* que depôs o primeiro Presidente eleito pela população após o fim da Ditadura Militar (Fernando Collor de Mello), tendo se seguido, outra vez, um governo assente num *pacto precário*¹⁴, conduzido pelo Vice-Presidente (Itamar Franco). É a partir de 1994, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, que um quadro de estabilidade institucional se delineia.

As políticas oficiais objectivando a dita promoção de *uma educação para o trabalho* começam a ganhar corpo com a publicação da Lei 8.948/94 (Brasil, 1998a), que institui um “Sistema Nacional de Educação Tecnológica”, e é a partir disso que se inicia a reforma global da Educação Profissional brasileira, composta, em âmbito do governo federal, pelas Escolas Agrotécnicas, pelas Escolas Técnicas, pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; tendo ainda presente as actividades do chamado

¹⁴ - Tal expressão não é utilizada no sentido gramsciano, indicando a iminência da substituição do *bloco no poder*. Tanto no movimento que levou ao fim da Ditadura quanto no *impeachment* em 1992, esta perspectiva não estava posta. Foram processos que fizeram a *transição pelo alto*, recompondo, com concessões, os interesses das fracções internas ao *bloco no poder*. O conceito gramsciano que aqui se poderia referir seria, sim, o de *revolução passiva*, conforme o que acentuamos no Primeiro Capítulo.

“Sistema S” (SENAI, SENAC, SENAR, SESI, SESC¹⁵), estando este mais sob o controlo do empresariado, sendo, no entanto, estruturado a partir do apoio estatal.

As medidas reformistas que passam a ser adoptadas em função de *uma educação para o trabalho*, no entanto, não se voltam apenas para a Educação Profissional. Elas têm em conta também a escola regular, facto que teve um impulso significativo em razão de, no período, ter sido elaborada/instituída a nova Lei de Directrizes e Bases da Educação brasileira, a LDB, Lei 9.394/96 (Brasil, 1998b). Focaremos isto mais adiante, por enquanto, trataremos apenas da Reforma da Educação Profissional¹⁶.

Pela Lei 8.948/94, instituiu-se um Sistema Nacional de Educação Tecnológica, decorrendo daí, por exemplo, a transformação de parte das Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), perspectiva que seria estendida também às Escolas Agrotécnicas. Foi, entretanto, o Decreto 2.208/97 que se ocupou mais detidamente da nova configuração da Educação Profissional, uma vez que é nele que são definidos os objectivos, os níveis, as modalidades de certificação e as condições para a elaboração dos novos currículos (Brasil, 1998c).

¹⁵ - Respectivamente, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Serviço Nacional de Aprendizagem na Agricultura, Serviço Social da Indústria, Serviço Social do Comércio. No mais, para uma compreensão do sistema educativo brasileiro – em comparação com o português – pode apresentar-se a seguinte síntese: O Ensino Fundamental, composto pelo Primário, de 4 anos (correspondente ao 1º Ciclo português), e pela 5ª, 6ª Séries (2º Ciclo português), sendo a 7ª e 8ª Séries simétricas ao 3º Ciclo português; e o Ensino Médio de três anos, relativo ao Ensino Secundário Português. Diferente de Portugal onde por Ensino Básico entende-se a junção do 1º, 2º e 3º Ciclos, no Brasil, o Ensino Básico (ou, precisamente como o denomina a legislação, a Educação Básica) é referido para designar a junção do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, mais a Educação Infantil; conforme a nova LDB, a mesma (a Educação Básica) passa a ser a referência de escolaridade obrigatória, tendo-se, todavia, que, efectivamente, esta continua limitada ao Ensino Fundamental. Paralelamente e pós o Ensino Médio, há o Ensino Técnico (Escolas Técnicas, Cefets); para os estudantes que optam pelo ingresso na Universidade, após os três anos do Ensino Médio, submetem-se a um concurso denominado Vestibular, perspectiva esta que, em alguns estados, começa a experimentar revisão, com a selecção ocorrendo através das notas (classificações) ao fim do Ensino Médio. Um Ensino Superior não-universitário, tecnológico, é algo em definição pela actual reforma educativa brasileira, que está a reconfigurar todo o sistema educativo. De resto, segmentos como o SENAI, SENAC e SENAR colocam-se à parte do Sistema, desenvolvendo iniciativas voltadas para uma inserção mais imediata de mão-de-obra no mercado e/ou para a mão-de-obra que já se encontra nele; e quanto a uma instituição com similaridades em relação ao português IEFP, no Brasil, tem-se o SINE (Sistema Nacional de Emprego), criado em 1975, com os seus recursos advindo do Ministério do Trabalho, tendo como atribuições, por exemplo: Colectar informações sobre emprego, intermediar mão-de-obra, prestar assessoria às empresas, encaminhar trabalhadores para cursos de qualificação, incentivar a geração de emprego e atender às solicitações de seguro (subsídio) desemprego. Todavia, o SINE não tem a mesma centralidade que o IEFP no campo da relação educação e trabalho, na medida em que as suas acções, dispersamente, também são desenvolvidas por outras instâncias, tendo-se ainda o facto de ele situar-se na esfera do “Sistema S”. Esta não-centralidade do SINE pode ser verificada inclusivamente na legislação sobre o tema, onde não lhe é conferido protagonismo.

¹⁶ - No âmbito das iniciativas reformistas, a expressão Educação Profissional é utilizada como equivalente de Ensino Profissional. Sem desconhecer que isto pode ser objecto de uma problematização, no sentido da contraposição *educação & ensino*, também a mencionamos.

Definem-se como objectivos da Educação Profissional: a) Promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos/habilidades gerais e específicas para o exercício de actividades produtivas; b) proporcionar a formação de profissionais aptos a exercerem actividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médios, superior e de pós-graduação; c) especializar, aperfeiçoar e actualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; d) qualificar, *reprofissionalizar* e actualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção no mercado e o melhor desempenho no exercício do trabalho¹⁷.

A reforma delinea três níveis de Educação Profissional: Básico, Técnico e Tecnológico. Uma vez que o nível Técnico já era uma prática comum no Brasil (Escolas Técnicas), a novidade introduzida pela reforma fica por conta dos níveis Básico e Tecnológico. Conforme o Artigo 4º do Decreto 2.208/97, a Educação Profissional de nível Básico é a modalidade de educação não-formal e de duração variável destinada a proporcionar ao trabalhador conhecimentos que lhe permita *reprofissionalizar-se*, qualificar-se e actualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o seu nível de escolaridade, não estando sujeita à regulamentação curricular. Quanto aos cursos de nível superior, correspondente à Educação Profissional de nível Tecnológico, destinados aos egressos do Ensino Médio/Técnico, o Decreto determina que os mesmos deverão ser organizados para atender aos diversos sectores da economia, abrangendo áreas especializadas.

No concernente à organização curricular, o Decreto 2.208/97 põe ênfase na organização curricular do Ensino Técnico. Assim, tem-se que os currículos do Ensino Técnico devem possuir uma organização independente do Ensino Médio, podendo, no entanto, aproveitar disciplinas de cariz profissionalizantes cursadas na parte diversificada deste, num percentual de até 25% do total da sua carga horária mínima.

Em atenção às determinações do Decreto 2.208/97, definiu-se uma proposta de Directrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico, de responsabilidade do Ministério da Educação, elegendo como princípios para a elaboração dos currículos a *flexibilidade* e a *empregabilidade*, no sentido de proporcionar as *competências* de

¹⁷ - Um cuidadoso trabalho sobre o tema foi realizado por Lacerda (1999), e apresentado na Pós-Graduação em Educação (em nível de Monografia de Especialização) da Faculdade de Educação/Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)/Brasil. Temos em atenção as suas principais indicações, mas recorremos ao exame das fontes primárias.

adaptação e readaptação num *mercado de trabalho em mutação* (Brasil, 1999a). Dessa forma, a estrutura curricular do Ensino Técnico assenta-se em três dimensões: A primeira, refere-se ao *estabelecimento das directrizes curriculares nacionais*, de competência do Ministério da Educação, definindo as áreas profissionais, carga horária, conteúdo mínimo e as *competências básicas*; a segunda, concerne ao *estabelecimento dos currículos básicos*, de incumbência dos órgãos normativos do sistema de ensino - responsáveis pela complementaridade das directrizes nacionais -, devendo constar desta as disciplinas e cargas horárias mínimas obrigatórias, conteúdos básicos e *competências* para cada uma das áreas profissionais definidas nacionalmente; quanto à terceira, corresponde à *definição dos currículos plenos*, de responsabilidade de cada estabelecimento de ensino que pode eleger disciplinas e *competências* específicas de sua organização curricular até ao limite de 30% do currículo básico, independente de autorização prévia (Ibidem).

Na justificativa dessas medidas reformistas, as novas tecnologias e as transformações no mundo do trabalho são enfatizadas como elementos fulcrais:

“As transformações sociais que vêm ocorrendo neste final de século [XX] passam por mudanças profundas no mundo do trabalho. Os desafios estão relacionados aos avanços tecnológicos e às novas expectativas das empresas que, agora, enfrentam mercados globalizados, extremamente competitivos. Com isso, surgem também novas exigências em relação ao desempenho dos profissionais. A educação não poderia ficar alheia a essas transformações” (Brasil, 2000a: 1).

A centralidade do Decreto 2.208/97 no processo de reforma da Educação Profissional evidencia-se na multiplicidade de medidas que ele propugna. A necessidade de uma coordenação mais sistemática na implementação de tais medidas, bem como a adopção de outras, levou o governo a lançar mão de outros instrumentos.

2.1.1 – O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)

Procurando coordenar a implementação da reforma, e ainda deliberando sobre outras medidas a serem adoptadas, foi instituído pela Portaria 1.005, de 10 de Setembro de 1997, no âmbito da Secretaria de Educação Média e Tecnológica/Ministério da Educação, aquilo que veio a ficar conhecido como Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) (Brasil, 1998d). Posteriormente, objectivando tratar de questões como as

directrizes para a implementação da reforma e ajustes/alterações na mesma, discutias com órgãos internacionais – como o Banco Mundial e o BIRD –, o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho assinaram a Portaria Interministerial nº 1.018, de 11 de Setembro de 1997, que criou o Conselho Director do Programa (1998e). Ao definir-se o que é o PROEP, afirmou-se:

“É uma iniciativa do Ministério da Educação em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego que visa, de acordo com a nova legislação sobre educação, à expansão, modernização, melhoria de qualidade e permanente actualização da Educação Profissional do País, através da ampliação e diversificação da oferta de vagas; da adequação de currículos e cursos às necessidades do mundo do trabalho; da qualificação, reciclagem e reprofissionalização de trabalhadores(as), independente do nível de escolaridade, e da formação e habilitação de jovens adultos nos níveis Médio (Técnico) e Superior (Tecnológico)” (Brasil, 2000b: 3).

Há aqui um elemento acrescentado ao processo de reforma: A incorporação das iniciativas, de cariz formativo, desenvolvidas na esfera do Ministério do Trabalho. Dentre os documentos deste, que tratam da Educação Profissional, alguns expressam de forma reveladora o carácter das suas formulações, por exemplo: *Questões Críticas da Educação Brasileira* (Brasil, 1995a); *Educação Profissional: Um Projecto para o Desenvolvimento Sustentado* (Brasil, 1995b); *Habilidades: Uma Questão de Competências* (Brasil, 1996a); *Reconstruindo a Institucionalidade da Educação Profissional* (Brasil, 1996b); e *PLANFOR: Trabalho e Empregabilidade* (Brasil, 1996c).

Produzidos sob a responsabilidade da Secretaria de Formação e de Desenvolvimento do Ministério do Trabalho, a SEFOR, as formulações presentes em tais documentos nem sempre coincidem com as compreensões contidas na produção do Ministério da Educação, como é o caso do que está expresso no *Questões Críticas da Educação Brasileira*, que teve forte influência da tradição académica nacional empenhada na pesquisa sobre educação e trabalho. Todavia, no documento específico sobre a Educação Profissional (Brasil, 1995b), busca-se a compatibilização com o Ministério da Educação, permeada pela sintonia com as macro-orientações governamentais: Consolidação da estabilidade económica do País e a construção do “desenvolvimento sustentado”, tendo por base a “equidade social”. Dessa forma, ele (o documento específico) defende “o fomento de acções de qualificação e requalificação profissional, privilegiando desempregados e populações excluídas, especialmente grupos críticos de

juvems e mulheres, usualmente também marginalizados do sistema de educação e formação profissional do País” (Ibidem: 18), bem como defende ainda que as “habilidades específicas” desenvolvam **“conhecimentos técnicos e competências demandadas por ocupações do mercado de trabalho, especialmente tendo em vista os processos de reestruturação produtiva que atingem tanto empresas de ponta como as de pequeno porte e mesmo o mercado informal”** (Ibidem: 18).

E foi a partir dessas indicações que se elaborou, sob a alçada do Ministério do Trabalho, o Plano Nacional de Formação (PLANFOR), objectivando qualificar a mão-de-obra que já se encontra no mercado. Vinculado à Secretaria de Formação (SEFOR), o Plano foi sistematizado/lançado no período 1995/1996; a sua acção contempla o SINE, bem como uma ampla articulação objectivando a criação de comissões estaduais e municipais de emprego, com representação *paritária e tripartite*, do governo, empresários e trabalhadores.

Portanto, o PROEP é estabelecido procurando dar unidade às iniciativas reformistas da Educação Profissional, no sentido de intensificar a sua efectivação. Para tal, foi-lhe disponibilizado um considerável suporte financeiro, advindo de distintas fontes, contando, dentre elas, o apoio estrangeiro: **“Os recursos do PROEP são originários de dotações orçamentárias do Governo Federal, sendo 25% recursos do MEC, 25% recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT -, do Ministério do Trabalho e Emprego, e os restantes 50% advêm de empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID** (Brasil, 2000b: 3).

Do ponto de vista de uma orientação estratégica, a perspectiva programática do PROEP foi estruturada a partir de três metas (Lacerda, 1999):

1ª) Apoiar, em parceria com o Ministério do Trabalho e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a efectivação da reforma da Educação Profissional, com acções nas áreas técnico-pedagógica e de gestão, articuladas com as demandas do mercado e as mudanças no mundo do trabalho;

2ª) Prover condições para o aperfeiçoamento do “Modelo CEFET” e a sua implementação gradativa nas instituições de ensino, visando atender, por um lado, às necessidades do desenvolvimento tecnológico nacional no contexto de uma economia globalizada, competitiva e exigente em termos de qualidade; e, por outro, proporcionar oportunidades de formação, qualificação e

requalificação contínua dos contingentes profissionais de distintos níveis, necessários para o desenvolvimento dos diferentes sectores da economia;

3ª) Ser o principal instrumento de implantação do Sistema de Educação Profissional no País, através de um conjunto de acções a serem desenvolvidas em articulação com diversos segmentos da sociedade.

Nesse contexto reformista, de estreitamento das relações entre trabalho e formação, também a escola regular foi tomada em consideração.

2.1.2 – A Escola regular e a *educação para o trabalho*

Como salientámos anteriormente, as medidas reformistas no Brasil, sob o impulso das transformações tecnológicas contemporâneas, objectivando definir as bases de *uma educação para o trabalho*, não se limitam à esfera específica da Educação Profissional. Uma iniciativa da reforma do ensino regular que serve como amostra representativa da lógica de adequação da escola à realidade do contexto produtivo, em atenção às *exigências* do mercado, diz respeito às formulações em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nomeadamente para o Ensino Médio – podendo-se também estabelecer uma relação entre os destinados ao Ensino Fundamental e a ideia de *promoção de uma educação para o trabalho*.

O impulso das formulações relativas ao Ensino Médio estão relacionadas à nova LDB: **“Partindo dos princípios definidos na Lei de Directrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, o Ministério da Educação construiu um novo perfil para o currículo do Ensino Médio”** (Brasil, 2000c: 1). Tal perfil foi definido pelas Directrizes Curriculares, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, considerando uma proposta do Ministério da Educação, tendo carácter obrigatório para todas as escolas. Em atenção às indicações da LDB, a organização curricular é estruturada a partir de duas componentes: Uma base comum nacional e uma parte diversificada. A primeira é composta por o que o Ministério chama de *competências básicas*, **“distribuídas em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias”** (Ibidem: 1). Por sua vez, segundo o Ministério,

“a parte diversificada pode ocupar até 25% da carga horária mínima. É um conjunto de actividades diversificadas, articuladas com a base nacional comum, pensadas para atender às diferentes características e aos anseios de cada região, escola e grupo de alunos” (Ibidem: 1).

Afirmando que **“as novas exigências do mundo produtivo”** (2000d: 1) representam um factor que coloca o Ensino Médio diante de novos desafios, o Ministério sublinha que a reforma do mesmo, mais do que uma simples mudança curricular, está estruturada em cinco eixos principais:

“Promover a expansão do acesso ao Ensino Médio com equidade e adequar a oferta actual, de forma ordenada e com padrões básicos mínimos; adoptar uma concepção para o Ensino Médio que responda às determinações da LDB, às necessidades de sua demanda, às características do mundo contemporâneo e aos cenários de futuro; incrementar a qualidade do ensino, com intervenções em segmentos determinantes do sucesso escolar; consolidar um sistema de avaliação que acompanhe os resultados e sinalize para os sistemas, as escolas e a todos os envolvidos as necessárias correcções de rumo; definir o financiamento e a optimização no uso dos recursos” (Ibidem: 1-2).

Um dos elementos ressaltados como formadores da nova concepção de Ensino Médio é **“a preparação básica para sua integração ao mundo do trabalho, com as competências [o grifo é nosso] que garantam o aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças na produção em nosso tempo”** (Ibidem: 3). Frisado isto, em seguida, põe-se ênfase na *gestão para a qualidade*. **“O primeiro foco de políticas com impacto na qualidade é a melhoria dos processos de gestão, em diversas esferas: A gestão do currículo e da aprendizagem, no quotidiano da relação professor-aluno; a gestão do projecto escolar; e a gestão do sistema educacional”** (Ibidem: 3). Ainda como resultado destas focagens, é considerado o professor, sublinhando-se a formação contínua: **“A concepção que a embasa [que lhe fornece bases] é a de autoformação de equipas escolares, centrada no entendimento de que o professor é o primeiro responsável por seu próprio desenvolvimento profissional. (...) Apoiar-se em novas estratégias, que levem em conta a demanda, que estejam centradas nas equipas escolares e que se desencadeiem nas próprias escolas”** (Ibidem: 4).

Tratando da questão da autonomia, a reforma associa esta a uma das políticas centrais do Estado brasileiro durante a década de 1990, a da avaliação, afirmando que **“a chave para a construção da autonomia das escolas assenta-se na articulação entre as**

acções de planeamento e as de avaliação, que retroalimentam as primeiras” (Ibidem: 4-5), donde se tem que são dimensões centrais na **“política do Ministério da Educação a incorporação das escolas do Ensino Médio ao Sistema de Informações Educacionais (SIED), do INEP¹⁸, e a consolidação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SEAB)¹⁹ e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)”** (Ibidem: 5).

Como ocorre com a reforma da Educação Profissional, anteriormente aludida, no concernente ao financiamento – recebimento de recursos estrangeiros -, também a do Ensino Médio **“é financiada parcialmente com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)”** (Ibidem: 5).

Quanto ao segundo caso, o dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é uma iniciativa com o objectivo de propiciar subsídios à elaboração/revisão curricular, orientar a formação inicial/contínua dos professores, bem como fornecer indicações à produção de materiais didácticos; e destina-se a toda Escola Básica, isto é, ao Ensino Fundamental e Médio. No Ensino Fundamental, eles estão sistematizados nas duas fases que dividem este nível: da 1ª à 4ª Séries e da 5ª à 8ª; já no Ensino Médio, as orientações são formuladas revelando a base impulsionadora das mesmas:

“Primeiramente, o factor económico, [que] se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada Terceira Revolução Industrial, na qual os avanços da micro-electrónica têm um papel preponderante, e, partir de [19]80, se acentuam no País; [e] a denominada Revolução Informática [que] promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento em geral” (Brasil, 1999b: 6).

As proposições das políticas educativas brasileiras em função de *uma educação para o trabalho*, durante os anos 1990, assumem, portanto, uma dupla perspectiva: Por um lado, voltam-se, em específico, para a Educação Profissional; e, por outro, têm em conta também a escola regular. Tal configuração representa a materialização, nas iniciativas oficiais, da influência da chamada *Nova Economia da Educação*, que, de resto, como

¹⁸ - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

¹⁹ - Diz respeito a um sistema de avaliação institucional por amostragem que leva em conta, entre outros indicadores, resultados obtidos por alunos matriculados na série final do Ensino Médio, ao passo que o ENEM é um exame voluntário que “mede a aprendizagem” desses mesmos alunos, podendo servir aos processos selectivos para (tendo em conta a remodelação de acesso à universidade) ingresso nos cursos superiores.

vimos, é herdeira da matriz teórica da Teoria do Capital Humano (Frigotto, 1996; 1998; Kuenzer, 1997; Gentili, 1998).

3 – Trabalho, educação e novas tecnologias em Portugal: o posicionamento do governo e as políticas educativas

No que se refere aos debates sobre as novas tecnologias e a chamada sociedade do conhecimento, há, entre Brasil e Portugal, uma “intrigante” coincidência de iniciativas: Ambos elaboraram, no período em estudo, programas focando o referido tema. Assim como o governo brasileiro, também o governo português, através do Ministério da Ciência e Tecnologia, elaborou o seu *Portugal na Sociedade da Informação*. De início, acentua-se que tal programa constitui uma estratégia que faltava ao País, pois **“Portugal entrou tardiamente num processo essencial para vencer o [seu] atraso histórico”** (Portugal, 1997a: 2).

A partir do XIII Governo, o Ministério da Ciência e Tecnologia empenhou-se na elaboração de um Livro Verde para a Sociedade da Informação, com propostas a curto, médio e longo prazos, tendo o mesmo sido aprovado em Conselho de Ministros em 17 de Abril de 1997, constituindo-se **“em referência essencial para o movimento de modernização do País, combinando um vasto conjunto de grandes opções estratégicas e um corpo articulado de medidas concretas, cuja execução acelerada foi desencadeada de imediato”** (Ibidem: 2).

O Livro Verde definiu as suas propostas em torno de alguns eixos de actuação que, resumidamente, podem ser apresentados da seguinte forma:

1º) Garantir o acesso de todos, incluindo os portadores de necessidades especiais, aos benefícios das novas formas de comunicação, combatendo à *info-exclusão*;

2º) Dinamizar a acção estratégica e selectiva do Estado, **“pois, na Era da Globalização, da abertura dos mercados e da liberalização das telecomunicações, o Estado tem um papel fulcral”** (Ibidem: 2), todavia, **“não lhe cabendo substituir os agentes económicos de peso decisivo”** (Ibidem: 2);

3º) Alargar e melhorar o saber disponível e as formas de aprendizagem, tendo a Sociedade da Informação como uma oportunidade para elevar os níveis de educação e formação, desenvolvendo **“uma estratégia de equipamento acelerado das escolas e de mudança pedagógica para a Era Digital”** (Ibiem: 3);

4º) Organizar a transição para a *economia digital*, inserindo Portugal **“no movimento global de mudança económica decorrente da revolução digital, adoptando-se medidas que promovam a competitividade das empresas, adaptem as indústrias tradicionais, reinventem a organização do trabalho e do emprego”** (Ibiem: 3);

5º) Dar novo impulso à renovação tecnológica da Administração Pública e das empresas.

Dessa forma, evidencia-se o desenvolvimento de iniciativas procurando implementar as directrizes definidas pelos eixos de actuação. Por exemplo: **“O Programa Inforjovem permitiu a criação de 170 Centros Inforjovem em 60% dos municípios, com a formação de mais de 300 mil jovens em tecnologias da informação e comunicação, encarada como factor de empregabilidade”** (Ibidem: 7); por sua vez, o *Programa Cidades Digitais*, lançado em 1998, apresentou-se como um conjunto articulado de projectos na área da Sociedade da Informação, centrado, numa primeira fase, em cidades pré-seleccionadas e posteriormente aberto a todas às cidades do País.

Na defesa da transformação de Portugal numa Sociedade da Informação, adequando o perfil do País “às exigências da economia tecnológica”, a educação ocupa um espaço central, entendendo-se que se deve:

“Generalizar a todas as escolas e agrupamentos de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico a Rede RCTS²⁰ (que já assegura a cobertura integral de todas as outras escolas e das bibliotecas municipais), assim como a todas as associações culturais e científicas (...); lançar um processo nacional de formação e certificação de competências básicas em tecnologias da informação; associar um diploma de competências básicas

²⁰ - Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade.

em tecnologias da informação à conclusão da escolaridade obrigatória, de modo a que nenhum aluno termine sem certificação de competências nessas tecnologias” (Ibidem: 27-28).

É assim que o III Quadro Comunitário de Apoio é visto como fundamental: **“Constitui um ensejo de importância decisiva para vencer o atraso, reforçar a competitividade e impulsionar o avanço da Sociedade da Informação em Portugal”** (Ibidem: 28). Tendo o III Quadro em consideração, consta da *Intervenção Operacional da Sociedade da Informação* o Sub-Programa *Desenvolver Competências*. Este tem como meta desenvolver **“um processo nacional de formação e certificação de competências básicas em Tecnologias da Informação”** (Ibidem: 29), estando associado à conclusão da escolaridade obrigatória, tendo-se ainda em perspectiva **“um sistema de credenciação de competências em tecnologias de informação, de várias níveis, para fins profissionais”** (Ibidem: 29).

É compreensível, portanto, que no enquadramento do Programa Operacional Formação e Emprego – no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio –, logo de início, seja afirmado como entendimento do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) que **“a desejada evolução do modelo económico português no sentido de uma maior produtividade, sobretudo em sectores expostos à concorrência global, implica a necessidade de uma elevação do nível de qualificação da população”** (IEFP, 2000: 3). Isto evidencia a influência do entendimento partidário da tese do *impacto económico da educação* sobre a produtividade e o trabalho.

3.1 – Educação, produtividade e capital humano: bases de um enquadramento das políticas portuguesas

A ideia de *impacto económico da educação* não surge como algo eventual. As suas origens estão, por exemplo, num longo documento produzido pelo Gabinete de Estudos e Planeamento (GEP) do Ministério da Educação, datado de Julho de 1992, denominado *O Impacto Económico da Educação sobre a Produtividade e o Trabalho*, onde, de início, se afirma que, **“infelizmente, no nosso País, esta área de estudo não tem sido objecto da atenção merecida, o que resultará, por certo, não só de dificuldades de informação estatística mas também de pressupostos ou opções culturais por parte de quem mais se tem dedicado à investigação sobre Educação”** (Portugal, 1992a: 3). E

então se justifica a posição do Ministério: **“Compreende-se assim a prioridade que o GEP tem dado, desde 1989, a este domínio, lançando estudos e realizando análises (...) que correspondem, sem dúvida, a uma importante contribuição visando esclarecer qual a taxa de retorno do investimento em Educação, bem como os efeitos da Educação na produtividade”**[o grifo é nosso] (Ibidem: 3).

O documento está sistematizado em quatro momentos: O primeiro estrutura-se na base de um repositório de reflexões sobre a evolução do conceito de planeamento educativo, com especial ênfase no tocante à *contribuição para o desenvolvimento económico*; no segundo, realiza-se a caracterização sumária da situação da economia portuguesa por sectores de actividade económica e sua evolução no contexto económico mundial, procurando-se pôr em realce aspectos referentes aos níveis educativos da mão-de-obra nacional e da sua “produtividade”, acentuando-se a necessidade de se elevar esta, tendo em vista **“a perspectiva de desenvolvimento económico a que o País terá de fazer face”** (Ibidem: 9); no terceiro momento, aborda-se o investimento em educação, dando-se destaque às *taxas de retorno*; no quarto momento, procura-se demonstrar o *efeito da educação sobre a produtividade do trabalho*, por via da estimação duma função de produção tipo Cobb-Douglas²¹. Isto é, o núcleo do documento é a defesa da Teoria do Capital Humano, difundido-se a crença de que a educação tem o apanágio das condições do desenvolvimento económico.

Há que se reconhecer que o mencionado documento prima por uma construção argumentativa consistente. Todavia, isto não o isenta de fragilidades, que, quanto a nós, se manifestam em dois níveis: Na própria incursão teórica que ele realiza na TCH e nas considerações empíricas sobre a realidade portuguesa, onde busca validação.

No primeiro caso, desconsidera mesmo as divergências internas no seio da Teoria – para não se falar do “esquecimento” do já amplo património crítico em relação à mesma -, como evidenciamos no Capítulo anterior. Em decorrência disso, elege-se a “Taxa de Retorno” como instrumento operacional, referindo-se à sua primeira fase – “Método Elaborado” -, para, em seguida, centrar-se na segunda, o “Método Função Salários”. No segundo caso, procurando mesurar e apresentar os “impactos económicos” da educação na sociedade portuguesa, o documento apoia-se numa base empírica enviesada, como, com outras palavras, chega-se até a reconhecer:

²¹ - Ver o sub-ítem 4.1 do Capítulo anterior.

“Com vista ao estudo do impacto da educação na produtividade do trabalho na Administração Central e Local, deparou-se com dificuldades advindas do não conhecimento da sua produção, pelo menos de forma credível [o grifo é nosso], a ponto de ser considerada suficientemente válida. Tal facto, levou a restringir o estudo, relativamente à Administração Pública, a uma caracterização geral da situação da relação educação-mercado de trabalho” (Ibidem: 53).

Apesar dos factos aludidos, ao final do documento, não há contenção em se apresentar “seguras conclusões”. Após *uma quantificação* desacompanhada de uma *análise qualitativa*, enfatiza-se que a abordagem das *taxas de retorno privadas* **“evidenciou que os ganhos são, na generalidade, maiores no sector privado de que no sector público”** (Ibidem: 137), acrescentado-se que, quando se foca os níveis de ensino, os ganhos continuam sendo superiores no sector privado, em todos os níveis educativos. E assim se acentua que a **“relação entre produtividade e nível educativo permitiu concluir pela existência duma associação entre maiores produtividades e maiores níveis educativos, quer a nível sectorial, quer a nível global para a economia”** (Ibidem: 137), sendo os trabalhadores com níveis educativos mais elevados os que apresentam um contributo maior na produção. Paradoxalmente reconhece-se que, em alguns sectores económicos, **“a maior contribuição para a produção é dada pelos trabalhadores com habilitações académicas mais baixas”** (Ibidem: 137), afirmando-se que são sectores onde, na generalidade, a produtividade é baixa, para, em seguida, sentenciar-se: **“A aposta em elevar o nível educativo desses trabalhadores conduzirá, por certo, a maiores aumentos na produção”** (Ibidem: 137).

Dessa forma, as formulações da Teoria do Capital Humano passaram a ser destacadas, em Portugal, por personalidades cimeiras na condução das políticas educativas, ressaltando-se o contributo das mesmas para demonstrar como ocorre o aumento da produtividade, numa relação directa entre a quantidade de educação, o desenvolvimento económico e o bem-estar de um País (Carneiro, 1987; 1988; 1989). E foi sob a influência desta perspectiva que, entre os fins dos anos 1980/início dos anos 1990, se desenvolveram as iniciativas em função de *uma educação para o trabalho*, atribuindo uma maior responsabilidade às instituições educativas públicas no sentido de levar adiante um projecto de (re)qualificação nacional, o que está expresso quando se afirma, por exemplo, que:

“Nas relações entre as novas tecnologias, educação e a formação é necessário distinguir o curto e o longo prazo: o desafio a curto prazo consiste em adaptar os *curricula* em matéria educativa e de formação e dar prioridade à formação; o desafio a longo prazo consiste em identificar um novo papel societal para a educação e formação baseado em princípios como o da educação permanente e o da associação de conhecimentos altamente especializados em um ou dois domínios específicos; trata-se de criar as condições para pôr em execução o processo de aprendizagem societal e que permita adaptação mútua entre novas tecnologias da informação e sociedade” (Carneiro, 1988: 83-84).

Estavam assim postas as bases de um programa defensor da *inovação* na relação entre educação e trabalho, enfatizando-se, entre outras coisas, que isto impunha-se como urgente, dada as limitações da estrutura que regia a citada relação – principalmente com o advento das novas tecnologias -, bem como a necessidade de o País superar o seu “atraso estrutural” em relação aos demais países europeus, arrancando para o desenvolvimento.

Esta é uma situação pertinentemente captada pela ideia de que, entre a década de 1980/1990, se verificou em Portugal a ascensão de uma *Ideologia da Modernização*²² no sistema educativo (Correia et. al., 1993; 2000). *Desenvolvimento e modernização* surgem, portanto, como equivalentes. Se lembrarmos, como já frisamos, que, originariamente, é exactamente nessas categorias que se situa a Teoria do Capital Humano,

²² - O termo ideologia não é utilizado na forma como ele se apresenta no seio do pensamento social, como *falsa consciência*, por exemplo. É empregado no sentido de designar o discurso educativo dominante. De resto, há que se dizer que o conceito de ideologia nas Ciências Sociais é múltiplo. Em sua origem, o termo foi adoptado por Detust Tracy que, em 1801, publicou o seu *Elementos de Ideologia*, apresentando esta nova *ciência das ideias* como uma parte da Zoologia, tendo portanto uma perspectiva metodológica empirista e naturalista. Marx retoma o conceito e o designa como *falsa consciência*, correspondendo a interesses de classe, isto é, ela (*a falsa consciência*), representaria nomeadamente o conjunto de ideias especulativas e ilusórias (socialmente determinadas) que homens e mulheres formariam sobre a realidade, através da moral, da religião, da metafísica, das doutrinas políticas e económicas, etc. No século XX, com tradição marxista inaugurada por Lenine, mas não só, a *Ideologia* passa a designar o conjunto das concepções de mundo ligadas às classes sociais, daí as expressões *luta ideológica*, *ideologia revolucionária*, *formação ideológica*. Por fim, o conceito se encontra em Karl Mannheim, que deu expressão académica à Sociologia do Conhecimento e também – o que talvez intrigue determinadas mentes – fez com que o sentido leninista do termo ganhasse legitimidade na sociologia universitária, através do conceito de *Ideologia Total* – definida como a estrutura categorial, a perspectiva global, o estilo do pensamento vinculado a uma *posição social*. No entanto, indo além desta definição ampla, em seu *Ideologia e Utopia*, de 1929, ele também procura definir com mais precisão o referido conceito: *Ideologia* é designada como sistemas de representação que se orientam na direcção da estabilização e da reprodução da ordem vigente – em oposição ao conceito de *Utopia*, que define as representações, as aspirações e imagens-de-desejo, no sentido da ruptura com a ordem estabelecida e que exercem uma função subjectiva (Löwy 1985; Leite, 2000b). De outra parte, como formulação alternativa nesse debate, incorporando premissas suas e superando-as, há o conceito de *visão social de mundo*, conforme o desenvolve Michael Lowy, entendendo que o que ele designa não é nem materialista, nem idealista, nem verdadeiro, nem falso, e representa: 1) Uma *visão de mundo social*, ou seja, de um conjunto de ideias sobre o ser humano, a sociedade, a história, e sua relação com a natureza; 2) esta visão de mundo está ligada a certas *posições sociais*, quais sejam, aos interesses e à situação de certos grupos e classes sociais (Lowy, 1985).

é compreensível que se tenha verificado a ascensão de tal *Ideologia*. *Ideologia* que, ocultando a lógica societal que ela pressupõe, tem uma dimensão condicionante das políticas educativas durante toda a década de 1990, mesmo tendo-se em conta a mudança de governo ocorrida em 1995/1996²³, sendo paradigmático a esse respeito (continuidade da *Ideologia da Modernização*) a compreensão presente no documento *A Economia Portuguesa: Inovação e Competitividade* (Portugal, 2001a), de responsabilidade do governo da segunda metade da década. Aí, no item *Mercado de Trabalho*, um sub-item (2.2) advoga a necessidade de se investir em *capital humano*, como o factor indutor do desenvolvimento: **“Para responder aos desafios da modernização e da sociedade da informação, Portugal deverá reduzir o atraso estrutural face aos países mais desenvolvidos, com um esforço acrescido na formação profissional e educação dos seus recursos humanos”** (Ibidem: 18).

São sob tais bases que se justifica e se enquadra a ideia de promoção de *uma educação para o trabalho*.

3.2 – Educação e trabalho: as proposições das políticas educativas portuguesas

Preliminarmente, para que se entenda as razões da insistência do discurso educativo oficial português no sentido de se implementar *acções inovadoras* em função da promoção de *uma educação para o trabalho* durante a década de 1990 - e a partir do enquadramento atrás referido -, coloca-se como necessário que se compreenda a forma antecedente da estruturação da relação educação e trabalho no País, o que requer uma breve focagem histórica do seu percurso. Sem nos atermos aos factos anteriores à publicação do Estatuto do Ensino Técnico-Profissional, ocorrida em 1948, parece que a podemos começar a partir dessa altura.

A instituição do Estatuto do Ensino Técnico-Profissional, em 1948, faz-se estabelecendo **“a existência de duas vias de ensino – Liceal e Técnico –, desde o fim do Ensino Primário em que a selecção era predominantemente de origem sócio-económica”** (Portugal, s/d: 1-2), com as duas desempenhando uma função de estratificação social discriminatória:

“Por um lado, havia um ensino mais tradicionalista, «humanístico-científico» e teórico que respondia às necessidades de quadros da administração pública, ao nível do curso geral, e de técnicos superiores e profissionais liberais, ao nível do ensino superior; por outro (...), um ensino prático, que visava satisfazer à necessidade de operários e de quadros médios das empresas, estes ao nível dos institutos comerciais e industriais” (Ibidem: 2).

Em 1968-1969, inicia-se o funcionamento do 1º Ano do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, sendo em 1972-1973 introduzidos os Cursos Gerais Técnicos²⁴. Em Outubro de 1973, entraram em funcionamento cursos complementares do Ensino Técnico. O próprio Ensino Superior foi repensado, passando a existir um Ensino Superior Universitário e um Ensino Superior não-Universitário, com este conferindo o Grau de Bacharel, sendo constituído, por exemplo, pelos Institutos Superiores Politécnicos e pelas Escolas Normais Superiores.

Na sequência das mudanças produzidas pelo 25 de Abril de 1974, o sistema de ensino foi remodelado. A principal alteração diz respeito à unificação do Ensino Secundário, iniciada em 1975/1976, e a posterior criação de uma via única também no Ensino Complementar, pois, para a sociedade que se pretendia construir, **“era imperioso atenuar as discriminações de tipo sócio-económico do sistema português”** (Ibidem: 6). Com a unificação do Ensino Secundário, adia-se a formação profissional para uma idade mais avançada, possibilitando a todos os estudantes uma formação geral por via da frequência generalizada em um tronco comum.

Do ponto de vista da organização curricular, foi esboçada uma estrutura com a seguinte composição:

“A disciplina Educação Cívica Politécnica, definida como «campo de acções interdisciplinares», visava de modo especial a formação politécnica, formulando os seguintes objectivos específicos: Conhecimento de vida da comunidade e intervenção responsável na comunidade. Os programas de Ciências da Natureza, Ciências Sociais (7º e 8º anos) contribuiriam também de modo particular para a inserção regional da escola e para uma união entre a escola e o meio físico e social” (Ibidem: 7).

²³ - Trataremos da relação entre a mudança de governo e as políticas educativas mais diante.

²⁴ - Distribuídos por nove áreas: Cursos Gerais de Agricultura, Mecânica, Electricidade, Química, Construção Civil, Têxtil, Administração e Comércio, Formação Feminina e Artes Visuais.

Em 1977, com o lançamento do 9º Ano de escolaridade, procurou-se fornecer uma formação “vocacional” através da criação de um conjunto de “disciplinas de orientação” a par de disciplinas de tronco comum e disciplinas específicas de base, com estas definindo a formação geral e aquelas estabelecendo a formação diversificada. Em 1978/1979, foram reestruturados os Cursos Complementares, criando-se cinco áreas de estudos (científico-naturais, científico-tecnológicos, económico-sociais, humanísticos e das artes visuais) que **“integravam um tronco comum de formação geral, um grupo de disciplinas obrigatórias e optativas de formação específica, e a formação vocacional ao prosseguimento de estudos e à inserção na vida activa”** (Ibidem: 7). Seria ainda determinado, em 1980, que o 12º ano de escolaridade se desdobraria em duas vias, sendo uma de ensino e outra profissionalizante, considerando-se como objectivos desta última **“dar continuidade à formação vocacional anterior, consolidando-a e orientando-a para actividades pré-profissionais; e assegurar qualificações para candidatura ao ingresso no Ensino Superior Politécnico”** (Ibidem: 9). O Despacho Normativo 194-A, de 21 de Outubro de 1983, deu sequência à implementação dessas novas medidas²⁵ (Ibidem).

Dessa altura até 1989, verifica-se uma hibridez que combina elementos originários das mudanças do 25 de Abril com a implementação de novas modalidades educativas, que, em 1989, assumem uma dimensão *fundante* no discurso educativo oficial em favor de *uma educação para o trabalho*. É, pois, uma fase de transição. Como admitiam as próprias autoridades governamentais: **“É possível considerar o aparecimento do Despacho Normativo 194-A/83 como o início de uma nova fase. (...) É a primeira vez que são retomados os cursos de carácter técnico-profissional situando-os após uma escolaridade de nove anos, (...), quebrando um tronco comum de 12 anos (...). E, uma vez desencadeado, este processo vai tornar-se imparável”** (Ibidem: 18).

²⁵ - Há que se referir ainda que se produziram várias alterações no Ensino Superior. Já em 1974, os Institutos Industriais foram reconvertidos em Institutos Superiores de Engenharia, no intuito de democratizar o ensino; em 1975, foram equiparados a bacharéis os diplomados pelos Institutos Comerciais, e, também neste ano, os Institutos Superiores de Contabilidade e Administração foram definidos como Escolas Superiores. Será apenas em 1977 que se delineará uma resposta mais global do sistema educativo à necessidade de formação de técnicos de nível médio, por via do Ensino Superior de Curta Duração (ESCD); em 1979, criou-se a Rede do Ensino Superior Politécnico, novo nome atribuído ao ESCD (Portugal, s/d). Também deve ser registada a Acção-Piloto de Formação Profissional de Jovens, lançada em 1980, como resultado da colaboração entre os Ministérios do Trabalho e da Educação. Foi uma iniciativa que envolveu jovens maiores de 14 anos, tendo sido a formação desenvolvida em escolas e empresas durante três anos, atribuindo-se um certificado equivalente ao 9º ano de escolaridade. **“Tendo-se iniciado em 4 empresas, no ano lectivo 1981/82, a experiência foi alargada a 8 empresas envolvendo 363 jovens em formação (1º e 2º anos)”** (Ibidem: 12).

Tendo esta perspectiva como guia, nos anos 1983-1989, são estabelecidas experiências-piloto em torno da criação de “ **cursos profissionais com a duração de 1 ano e cursos técnico-profissionais com a duração de 3 anos**” (Ibidem: 16). E assim, conforme o entendimento governamental, era quebrado um modelo “**pouco adaptado às necessidades do País**” (Ibidem: 18).

À medidas como estas e às declarações que ressaltavam os potenciais da Teoria do Capital Humano – proferidas por personalidades que viriam a ter um papel de destaque na condução da política educativa -, acrescentar-se-iam outros elementos, dando aos anos 1983-1989 uma marca distintiva de transição. É o caso, por exemplo, das recomendações da OCDE. Num Relatório intitulado *Exame das Políticas Educativas de Portugal*, esta organização sustentou algumas conclusões indicativas para o País, tais como: Necessidade de dar prioridade à formação vocacional na educação; necessidade de ensino prático; e a necessidade de a formação prática dos estudantes começar antes do 10º Ano de escolaridade (OCDE, 1984). Registe-se ainda que foi neste período que Portugal ingressou na então Comunidade Económica Europeia, com *autoridades educativas* assinalando que, em decorrência disto, um dos principais desafios ao sistema educativo, era a premência da reestruturação e modernização da economia e a definição de uma estratégia que permitisse uma inserção positiva do País na CEE (Afonso, 1998).

Os factos aludidos revestem-se de uma importância fundamental, quando temos em conta que se inicia, ao fim dos anos 1980, um processo de Reforma Educativa, assumida como um dos objectivos programáticos centrais do X Governo Constitucional (1985-1987), tendo a sua implementação mais ampla se desenvolvido entre 1987-1991, no âmbito do XI Governo Constitucional (Ibidem). Porém, do ponto de vista da relação educação e trabalho, é o ano de 1989 que simboliza uma viragem de orientação, com o lançamento das Escolas Profissionais.

3.3 – A promoção de uma *educação para o trabalho* durante a primeira metade da década de 1990: a “*governança social-democrata*”²⁶

²⁶ - Parece ser necessário desfazer um “equivoco” que se tornou norma contemporaneamente: A confusão entre os termos *social-democracia* e *socialista*. Como mostra alguma atenção à História/Ciência Política, não há nada mais impróprio do que entender, por exemplo, o PS português – poderia ser qualquer outro partido que, no universo europeu, se afirma programaticamente de modo semelhante ao PS - como *sendo um partido socialista*. Há uma completa inversão. O PS é um partido social-democrata, enquanto o PSD, que se designa como social-democrata, é um partido de Direita. Coloca-se como pertinente ressaltar que a origem histórica da social-democracia encontra-se no movimento operário, com inspiração marxista. Uma breve incursão em sua história evidencia isto, para tanto bastando lembrar que o Partido Comunista da

Já em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, chama-se à atenção para os domínios do ensino profissional. Indica-se que a organização da formação profissional deve ser desenvolvida adequando-se às necessidades conjunturais do emprego, podendo integrar módulos de duração variável e combináveis entre si, com vistas à obtenção de níveis profissionais sucessivamente mais elevados (Portugal, 1986). Como decorrência disso, foi criado o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP), como estrutura administrativa responsável pela concepção, coordenação, organização e avaliação das políticas de ensino/formação tecnológica, artística e profissional. O ensino/formação profissional tornava-se assim um campo prioritário das políticas educativas.

Na sequência dessa prioridade, e também como resultado de esforços já anteriormente encetados, em Janeiro de 1989, são criadas as Escolas Profissionais, com as suas actividades tendo início em Outubro, num contexto onde, conforme os seus implementadores:

“É particularmente evidente a necessidade de procura de uma relação cooperante entre o sistema educativo e o sistema económico. (...) O sistema educativo, designadamente no caso de formações que conduzam a um diploma de qualificação profissional, terá necessariamente de se confrontar com preocupações no campo da formação e do emprego, e de abordar e discutir, numa perspectiva sistémica [o grifo é nosso], as relações entre o sistema educativo e o sistema económico social. Não pode isoladamente definir os perfis de formação; não pode isoladamente organizar a formação; terá que discutir esses perfis com aqueles que vão ser empregadores, com aqueles que vão ser os recebedores dos jovens que saem do sistema educativo após a formação” (Marques, 1993: 13).

União Soviética, nas suas origens, denominava-se Partido Operário Social-Democrata da Rússia (POSDR). Classicamente, a social-democracia apresenta-se como um *regime de reforma social*, e não de *ruptura*, como algumas formulações originárias da II Internacional assinalaram. A evolução da social-democracia, durante o século XX, a manteve no campo da Esquerda, porém sem compromisso com os preceitos que lhe deram origem, bem como renunciando às reformas na profundidade em que elas eram defendidas pelos primeiros social-democratas, de modo que actualmente, por exemplo, a Internacional Socialista (órgão que congrega os partidos sociais democratas de todo o mundo – onde o PS se encontra, e o PSD não) não se afirma como uma instância que propugna aos seus membros a reforma do *status quo*, mas sim *um gerir* sem alterações substantivas. Chega a ser até, no mínimo, caricata o tipo de solidariedade existente no interior da Internacional Socialista, entre alguns dos seus membros; é ilustrativo disso o facto de que nela estão, por exemplo, o Partido Trabalhista israelense e a Organização para Libertação da Palestina (OLP). Ver, a respeito do tema, os trabalhos de Eric Hobsbawm, sendo central, entre os mesmos, o clássico *História do Marxismo*, organizado por ele em uma dúzia de volumes (Hobsbawm, 1989). Portanto, entre aspas, utilizámos a expressão “governação social-democrata” apenas em atenção à denominação do PSD. O mesmo vale para a utilização da expressão “governação socialista”.

Dessa maneira, no início da década de 1990, as Escolas Profissionais eram apresentadas como **“uma das mais profundas, vastas, significativas e promissoras inovações no panorama educativo português”** (Carneiro, 1993: 11), representando o segmento **“mais francamente portador de futuro numa perspectiva de efectivo paternariado entre todos os sectores de uma verdadeira sociedade educativa que se mobiliza na sua globalidade para fazer face aos grandes desafios da educação e da formação num contexto de acelerada mutação”** (Ibidem: 11).

A génese das Escolas Profissionais define-se como sendo uma iniciativa eminentemente local, a partir de segmentos-promotores-individualizados ou através da colaboração entre segmentos, dando expressão aos chamados “paternariados sócio-educativos”, com os casos mais frequentes emergindo de dinâmicas locais a partir de autarquias que agregam a si **“empresas, associações empresariais e/ou sindicais e outros actores locais”** (Marques, 1993: 31).

Do ponto de vista do financiamento, as Escolas Profissionais surgem impulsionadas pela existência de recursos financeiros acrescidos resultantes da possibilidade de acesso **“aos fundos estruturais do desenvolvimento de políticas e de projectos de formação profissional – Fundo Social Europeu, Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional, Fundo Europeu de Orientação e Garantia Agrícola – decorrente da entrada de Portugal para a Comunidade Europeia”** (Ibidem: 23). O modelo de financiamento das escolas formalmente assenta-se na co-participação, com a participação estatal dando-se ao abrigo de fundos comunitários para a formação profissional; no que concerne à participação dos promotores, todavia, ela não é **“completamente visível, manifestando-se difícil de quantificar”** (Ibidem: 65); as propinas representam a terceira fonte de financiamento, que **“vieram a generalizar-se apenas no terceiro ano de funcionamento, embora algumas escolas sempre tivessem propinas desde o seu início”** (Ibidem: 66).

O projecto das Escolas Profissionais parte do pressuposto segundo o qual **“a introdução de tecnologias novas e de novos sistemas de informação provoca alterações significativas nos sistemas de produção, na organização do trabalho”** (Ibidem: 41), confrontando o sistema educativo: **“A escola é interpelada pela sociedade para a formação de competências; os sistemas de formação instituídos são fortemente postos em causa pelas transformações nos processos de trabalho e com a inovação tecnológica”** (Ibidem: 41). Tendo isto em conta, elas pretendem formar:

“Técnicos de Nível II: Exige como formação de acesso a escolaridade básica obrigatória, complementada por formação profissional específica e completa numa profissão. Esta formação consiste na aquisição de competências, conhecimentos profissionais práticos e teóricos, envolvendo a utilização dos instrumentos e das técnicas de profissão. Corresponde a profissionais qualificados; Técnicos de Nível III: Exige como formação de acesso a escolaridade básica obrigatória, complementada por formação específica e completa de nível secundário. Esta formação consiste na aquisição de competências e de conhecimentos técnicos e profissionais que envolvem uma preparação teórica superior à de Nível II. Corresponde a profissionais altamente qualificados, chefes de equipa ou técnicos intermédios” (Ibidem: 43-44).

No que se refere à organização curricular, as Escolas Profissionais se apresentam objectivando **“proporcionar aos jovens uma preparação adequada para a vida activa ou para o desenvolvimento de estudos numa modalidade de qualificação profissional”** (Ibidem: 44), bem como estabelecer uma ligação que teria sido suspensa em Portugal: **“Aproximar a Escola do mundo do trabalho, facultando aos jovens o contacto com as empresas, com contextos de trabalho”** (Ibidem: 44). A partir disso, apresenta-se a autonomia como uma dimensão estruturante do desenvolvimento curricular, mas uma autonomia que, quanto a nós, pela contradição na construção discursiva que a funda, define-se negando o sentido etimológico da palavra, na medida em que ela se define como uma *autonomia condicionada*: **“A autonomia de cada projecto é condicionada pela importância de evitar uma grande proliferação de cursos”** (Ibidem: 45). A estrutura curricular caracteriza-se por **“a componente sociocultural ser igual para todos os cursos e para todas as áreas de formação; a componente científica variar de curso para curso, (...) mas ser igual para o mesmo curso para todas as escolas que organizam esse curso; a componente técnica variar igualmente de curso para curso, além de, no mesmo curso, poder variar de escola para escola”** (Ibidem: 45).

Evidencia-se, dessa maneira, que a *autonomia* está situada, ou *limitada*, à componente técnica, sendo que esta, contudo, atende aos “desejos” do contexto sócio-económico, como aliás chega mesmo a ser admitido: **“É, portanto, na componente técnica que se situa, fundamentalmente, o «espaço de liberdade de cada projecto na concepção curricular dos seus projectos educativos», ou seja, onde, ainda no campo da concepção curricular, o projecto se poderá aproximar mais do contexto socio-económico em que a escola está inserida”** (Ibidem: 45), acrescentando-se que o *espaço da autonomia na gestão curricular* **“se tem manifestado mais positivo quanto maior é a interacção da escola com o tecido socioeconómico envolvente”** (Ibidem: 45).

Tais directrizes serviram de base para delinear a formação a ser ofertada. Esta foi definida em dezoito Áreas de Formação (além de uma indefinida Área denominada “Outras”): Artes do Espectáculo; Produção Artística; Design e Desenho Técnico; Artes Gráficas; Produção Gráfica; Construção Civil; Informática; Têxtil, Vestuário e Calçado; Electricidade e Electrónica; Química; Metalomecânica; Agro-Alimentar; Hotelaria, Turismo e Outros Serviços Pessoais; Ambiente e Recursos Naturais; Acção Social; Informação, Comunicação e Documentação; Administração, Serviço e Comércio (Portugal, 1991).

3.3.1 – O Programa de Desenvolvimento da Educação (PRODEP) e o Ensino Tecnológico-Profissional

No contexto da alteração da regulamentação dos fundos estruturais, para o período 1990-1994, surge o Programa de Desenvolvimento da Educação em Portugal (PRODEP), enquadrando as prioridades educativas que se pretende que sejam suportadas por financiamentos comunitários. O PRODEP protagoniza três objectivos globais:

“I) Generalizar o acesso à educação de modo a aproximar Portugal das taxas de escolarização da Comunidade Europeia, compensando profundos desequilíbrios regionais ao nível do País e corrigindo assimetrias disfuncionais entre o ensino profissional e o ensino académico; II) modernizar as infraestruturas educativas, permitindo um ensino adaptado às necessidades de desenvolvimento humano e tecnológico do País; e III) melhorar qualitativamente a acção educativa, possibilitando uma educação para o êxito escolar, a competência e o desenvolvimento” (Marques, 1993: 69-70).

Ele estruturou-se em cinco subprogramas, atribuindo financiamentos a ambos, estando assim definidos: Construção e apetrechamento de novas salas de aula; Ensino Profissional, onde enquadra o apoio financeiro às Escolas Profissionais; os subprogramas 3 e 4 voltam-se respectivamente ao apoio financeiro a projectos no âmbito da Educação de Adultos e do Ensino Superior; e o quinto subprograma destina-se à assistência técnica e ao apoio à gestão e execução do PRODEP.

Em relação ao Ensino Tecnológico-Profissional, constam como metas que se relacionam com a sua valorização, por exemplo:

“I - O alargamento da taxa de escolarização ao nível do Ensino Secundário de 40% para 80%. O ensino a este nível é um instrumento para atingir este objectivo: Pelo alargamento e diversificação de oportunidades procurando aproximá-lo mais dos interesses dos jovens; II) o aumento para 20%, em 1993, dos alunos que, no Ensino Secundário, escolhem uma via profissional; III) a melhoria da qualidade da educação pela promoção do sucesso educativo, pela valorização da formação e orientação vocacional e a formação contínua dos professores” (Ibidem: 70).

A condução do PRODEP ficou a cargo de uma Comissão Nacional, integrada, por exemplo, pelo GETAP, através do coordenador da equipa das Escolas Profissionais.

3.3.2 – O Programa PETRA

Criado em 1987, no âmbito da CEE, o Programa PETRA foi instituído tendo como finalidade a promoção transnacional no domínio da formação profissional inicial de jovens, **“fomentando a criação de redes europeias a partir de projectos de formação apresentados pelos diferentes Estados membros da Comunidade Europeia”** (Ibidem: 93). Tinha como propósito estimular a *inovação* nos sistemas de ensino e de formação, objectivando tal perspectiva inserir-se **“nos esforços para introduzir e promover uma dimensão europeia na formação profissional inicial, condição necessária para a criação do mercado único”** (Ibidem: 93).

Em 1991, o Programa foi reforçado com o alargamento do seu espaço de intervenção e o seu reforço financeiro, por decisão da então CEE, **“transformando-se assim num dos grandes programas de formação ao nível da Comunidade”** (Ibidem: 94). Por fim, surgiu o PETRA II, resultado da fusão do PETRA I com o Programa de Intercâmbio de Jovens Trabalhadores. Pretendeu-se: **“Por um lado, favorecer a mobilidade, abrindo caminho para que todos os jovens que o desejem façam um período da sua formação num outro Estado membro e, por outro, valorizar o ensino profissional, criando igualmente, para este tipo de ensino, um dispositivo facilitador da mobilidade como já existia para o Ensino Superior, com o Programa ERASMUS”** (Ibidem: 94). O Programa foi erigido contemplando três acções: Colocação de jovens em estágios de formação em outro Estado membro; criação de uma Rede Europeia de Parceiras de Formação; e a inovação/orientação profissional.

A relação das Escolas Profissionais com este Programa foi considerada **“bastante positiva, quer pelo papel (...) desempenhado dando a conhecer, ao nível europeu, a formação que se faz nas Escolas Profissionais, quer pela dinâmica (...) criada nas Escolas”** (Ibidem: 97), através do intercâmbio de professores, de alunos e a produção conjunta de materiais.

3.3.3 – As acções do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP)

Criado no pós-25 de Abril (em 1979), o IEFP é dotado de autonomia administrativa e financeira - com o atributo de serviço personalizado do Estado -, tendo sido para ele transferidas as competências da Direcção Geral do Emprego (DGE), da Direcção Geral da Promoção do Emprego (DGPE) e do Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra. Tem uma gestão compartida por representantes da Administração Pública, das Confederações Sindicais e Empresariais – nomeadamente no Conselho de Administração, na Comissão de Fiscalização e nos Conselhos Consultivos.

A formação profissional desenvolvida pelo IEFP destina-se a activos empregados - por conta própria ou de outrem - e desempregados, incluindo os candidatos ao primeiro emprego. Ele promove a formação profissional através da realização de acções pelos seus Centros de Formação e pelo apoio técnico e financeiro que presta a outras entidades credenciadas para efeito.

Um dos elementos que caracteriza a actuação do IEFP na primeira metade da década de 1990 parece ser a sua ascensão a uma posição cada vez mais central no seio das políticas para a formação e o emprego. Isto está registado, por exemplo, nas medidas da legislação que disciplinam esta relação. Vejamo-las.

Através do Despacho Normativo 87/92, foram instituídas as Unidades de Inserção na Vida Activa (UNIVAs), destinando-se especialmente aos jovens candidatos ao primeiro emprego, pondo-as a sob responsabilidade do IEFP (Portugal, 1992b). Algo semelhante também foi criado pela Portaria 295/93: Os Clubes de Emprego, estando estes mais direccionados aos desempregados de longo duração. Consta, entre os seus objectivos: **“Prestação de apoio em técnicas e no processo de procura de emprego; recolha e difusão de informações sobre oportunidades de formação profissional”** (Portugal, 1993a: 2). A função do IEFP, em relação aos Clubes de Emprego, foi definida nos marcos de **“apoios de natureza técnica, financeira e no domínio da formação”** (Ibidem: 3).

No Despacho Normativo 52/93 – destinado a uniformizar os normativos e procedimentos relativos aos programas de formação/emprego -, afirma-se, de início, que **“a experiência colhida ao longo dos últimos anos veio demonstrar a importância da formação profissional qualificante na integração e reinserção dos trabalhadores no mercado de trabalho”** (Portugal, 1993b: 1), para então estabelecer que:

“O Instituto de Emprego e Formação, no âmbito das suas actividades, criará diversas medidas de formação e integração de jovens quadros e adultos, com o objectivo de os preparar para uma melhor adaptação às actividades profissionais, conceder-lhes um meio de acesso ao emprego, com vista à aplicação dos conhecimentos académicos adquiridos, e ajudá-los na obtenção de qualificações profissionais e de emprego, bem como proporcionar às entidades empregadoras trabalhadores qualificados profissionalmente” (Ibidem: 1).

Por ocasião da aplicação da reforma da vertente Fundo Social Europeu do Quadro Comunitário de Apoio, iniciada em 1990 – determinando a redefinição de orientações e procedimento de acesso aos apoios no âmbito daquele Fundo estrutural -, o Estado português, através do Decreto Regulamentar 15/94, redefiniu as regras de apoio ao emprego e à formação profissional. Atribuiu-se ao IEFP a gestão dos programas relativos às seguintes matérias:

“Regimes de pré-aprendizagem e aprendizagem em regime de alternância; actividades de trabalhadores desempregados inseridos em programas ocupacionais; execução do Subprograma Apoio à Formação e Gestão dos Recursos Humanos; Subprograma relativo ao desenvolvimento rural e local no que concerne às iniciativas locais de emprego, ao artesanato, aos postos de informação e às associações de desenvolvimento” (Portugal, 1994a: 5).

Encerrando esta amostra da ascensão do protagonismo do IEFP, cabe acentuar que este participou do processo de elaboração do diploma que estabelece as condições gerais de emissão de certificados de formação e aptidão, como regista o Decreto Regulamentar 68/94, onde se estabelece que **“a certificação profissional é feita segundo uma estrutura de níveis de qualificação; o nível de qualificação é atribuído a cada perfil profissional e resulta da análise da formação e do conjunto de competências gerais e específicas”** (Portugal, 1994b: 2); tendo-se ainda em conta que **“sempre que se proceder à actualização dos perfis profissionais, os níveis de qualificação poderão ser revistos”** (Ibidem: 2).

Como se pode constatar, o IEFP impele-se a um papel central durante a primeira metade década de 1990, no que concerne à promoção de *uma educação para o trabalho*, sob a responsabilidade da “governação social-democrata”. Esta foi encerrada em 1995, com a subida do Partido Socialista ao poder. O que nos leva a tratar da relação educação e trabalho em Portugal, durante os anos 1990, dividindo-a em duas fases: 1990-

1995, aqui concluída²⁷, sob a alçada “social-democrata”; e 1995-2000, gerida pelo Partido Socialista.

3.4 – Educação e trabalho sob a “governação socialista”

Logo no início do nova governação, o Ministro da Educação apresentou aquilo que foi chamado de *Pacto Educativo para o Futuro da Educação*. Trata-se de um conjunto de directrizes para o enquadramento das acções educativas a serem implementadas. Afirmou ele: **“Apresentei na Assembleia da República um conjunto de ideias e de propostas que visavam um acordo de acção, a nível político e social, sobre os principais problemas da Educação e da Formação em Portugal: Um Pacto Educativo para unir todos os protagonistas do processo educativo, numa perspectiva de futuro, em torno de pontos de convergência”** (Grilo, 1996a: 3).

Definiu a proposta como sendo **“essencial para pacificar a educação – que tem sido um campo de batalha desde há muitos anos – e para enquadrar as grandes opções e linhas de orientação da estratégica da política educativa”** (Ibidem: 3). E evidenciou a influência que a dimensão económica exercia sobre o Pacto, enfatizando que **“é de uma grande ambição que se trata: A de fazer de Portugal um País mais desenvolvido, com mais e melhor educação, com melhor capacidade para responder aos desafios da mudança”** (Ibidem: 5). Também há de se considerar que o Ministro era defensor da ideia de adaptação dos currículos **“em função da empregabilidade e da polivalência, tendo em conta o ritmo a que se processam as mudanças tecnológicas e a que está ligado um rápido processo de obsolescência das formações”** (Grilo, 1995: 78).

Vale a pena ainda, nesta delimitação das directrizes que enquadram as políticas educativas da “governação socialista” – especificamente no campo educação e trabalho –,

²⁷ - No que se refere às políticas para as demais dimensões do sistema educativo português, nessa fase (1990-1995), uma pertinente abordagem foi desenvolvida por Afonso (1998), que, aliás, delimitando 1985 como o marco inicial do seu estudo, trata de toda a década da “governação social-democrata”, pondo em relevo as configurações da reforma educativa ocorrida entre meados dos anos 1980 e meados dos anos 1990. Considerando a avaliação educacional, mas com um enfoque amplo – justificando-a como objecto de análise social –, Afonso realiza uma abordagem que considera as mutações recentes do Estado português e, neste sentido, concebe a reforma educativa como um projecto ambíguo que contém as tensões inerentes quer aos valores – não esgotados – do período de forte democratização da sociedade portuguesa – que servem de impulso ao desenvolvimento do Estado-Providência no País –, quer aos novos valores e orientações emergentes ao longo do período de “governação social-democrata”. É sugerido que algumas das especificidades da política educativa nesta fase podem ser compreendidas por referência ao que ele designa por *neoliberalismo educacional mitigado*.

ter em conta as perspectivas que o Ministro assumiu, antes de sua investidura no cargo, no “Seminário Educação, Economia e Sociedade”, realizado em 20 de Julho de 1995, no âmbito de uma colaboração entre o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Económico e Social. Afirmando ser necessário abrir o campo educativo à sociedade civil, com realce privilegiado nas chamadas *forças vivas*, constituindo assim as *parceiras sociais*, foi enfático: **“É necessário entender que a educação (...) não é um problema de professores, ando a dizê-lo há alguns anos (...); nós entendemos que os contributos dados para o processo educativo são hoje mais importantes quando vêm dos parceiros fora do sistema”** (Grilo, 1996b: 466). Assume esta posição tendo como referência os Estados Unidos, acentuando que, neste País, onde **“tenho tido a oportunidade de acompanhar o debate educativo, os grandes contributos dos últimos anos vêm exactamente de quem não está dentro do sistema, mas de quem o desafia de fora”** (Ibidem: 466). No que se refere à relação educação e trabalho, ressaltou que **“nós nesta matéria somos frágeis”** (Ibidem: 468), enfatizando a existência do desperdício de recursos, nas suas palavras, uma **“voracidade consumidora de fundos, que nos leva a um desperdício”** (Ibidem: 468); ao sublinhar a importância da formação de mão-de-obra, frisou não ser esta **“uma questão exclusivamente do nosso País, é uma questão praticamente universal, discutida com ênfase pela Europa e pelos Estados Unidos”** (Ibidem: 467-468).

Tais considerações aparecem integradas ao Pacto proposto. Este divide-se em quatro partes: Bases Gerais do Acordo, Princípios Gerais do Pacto, Objectivos Estratégicos e Dez Compromissos de Acção.

Sinteticamente, pode dizer-se que as Bases Gerais assentaram-se na compreensão segundo a qual **“a educação e a formação configuram áreas de prioridade da política em Portugal (...); a educação é uma questão pública e uma ambição nacional (...); a política educativa deve ser orientada por princípios, deve identificar objectivos estratégicos e deve definir áreas prioritárias de intervenção”** (Portugal, 1996a: 7). Quanto aos Princípios Gerais, dos definidos, podem ser destacados os seguintes:

“(...) A Escola é um lugar nuclear do processo educativo (...); as relações entre o Estado e a Sociedade devem ser redefinidas (...); a democratização da Educação não se alcança apenas pela massificação da frequência dos vários níveis de escolaridade (...); a Educação e a formação global dos cidadãos ao longo de toda a vida constituem uma condição necessária para o desenvolvimento económico e social (...); a questão

estratégica da qualidade educativa implica o desenvolvimento de processos de informação e comunicação e o aumento da visibilidade do sistema (...); a credibilização do sistema educativo e da escola é imprescindível” (Ibidem: 9-10).

Em consonância com estes princípios, o Pacto Educativo elegeu Objectivos Estratégicos, tais como: Promover a participação social no desenvolvimento do sistema educativo; modernizar, regionalizar e descentralizar a administração do sistema educativo; desenvolver processos de informação estratégica e alargar as redes de comunicação; fazer do sistema educativo um sistema de escolas e de cada escola um elo de um sistema local de formação; promover a educação e a formação como um processo permanente ao longo de toda a vida; garantir a universalização da educação básica; consagrar um novo lugar e uma nova finalidade para o ensino secundário (Ibidem).

E, a partir disso, foram delineados compromissos como: Descentralizar as políticas educativas e transferir competências para os órgãos do Poder Local; fazer da escola o centro privilegiado das políticas educativas; criar uma Rede Nacional de Educação Pré-Escolar; assegurar a educação e a formação como um processo permanente ao longo de toda a vida; assegurar a formação para a vida activa e a relação entre educação-formação; reequacionar os sistemas de financiamento da educação; promover o desenvolvimento equilibrado do Ensino Superior, valorizar e dignificar o papel e a inserção do Ensino Particular e Cooperativo no sistema educativo (Ibidem).

No que concerne especificamente à relação educação e trabalho, não parece ter ocorrido alterações substantivas no percurso iniciado na fase “social-democrata”, mesmo considerando-se que, em alguns momentos, protagonistas de ambas as fases divergiram mutuamente²⁸. A ideia de se promover *uma educação para o trabalho*, pretendendo-se com isso levar o País à “auto-estrada do desenvolvimento” - rumo aos países hegemónicos no Sistema-Mundo -, não perdeu a centralidade na “governação socialista”, estando bem presente ainda a perspectiva de se promover a mobilidade individual pela educação (*inclusão*). Sobre a continuidade de tal centralidade, pontos constantes dos compromissos do Pacto Educativo são paradigmáticos. Por exemplo, define-se como acção prioritária, já no primeiro trimestre de 1996, o lançamento de um programa **“tendente a assegurar a actualização permanente dos níveis de educação/formação da população em geral e, em especial, daquela que vai sendo marginalizada à medida e na medida em que os**

²⁸ - Como exemplo disso, pode citar-se a apreciação de Joaquim Azevedo à Proposta de Revisão do Ensino Secundário (Azevedo, 2000).

níveis de escolaridade básica avançam” (Ibidem: 18). Na sequência disso, nomeiam-se os protagonistas intervenientes²⁹ e se esboçam as linhas do programa a ser implementado, resumidamente assim apresentado:

“Lançamento de cursos de formação profissional para os jovens que concluíram a escolaridade obrigatória; diversificação de vias de educação/formação no Ensino Secundário, sempre certificadas e qualificantes; lançamento de modalidades específicas de educação/formação para os jovens que tenham abandonando a escola antes da conclusão da escolaridade obrigatória; desenvolvimento, no decurso da legislatura, de uma política integrada de formação inicial de jovens que garanta a articulação dos vários subsistemas existentes de diferentes níveis, designadamente o sistema de aprendizagem, os cursos tecnológicos do ensino secundário, as escolas profissionais, as escolas tecnológicas, a formação profissional pós-escolaridade básica; desenvolvimento de políticas integradas que favoreçam e intensifiquem a articulação Escola/Empresa” (Ibidem: 19).

3.4.1 - A consolidação do IEFP como uma instância central no campo da formação

Na segunda metade da década de 1990, o crescente protagonismo do IEFP, que aludimos anteriormente, referente à primeira metade da década de 1990, é consolidado, transformando esta instituição numa instância cimeira no campo da formação. O conjunto de acções conduzido sob sua responsabilidade é, a este respeito, exemplar, valendo a pena referir algumas.

Pela Portaria 27/96, reforçou-se a difusão das Unidades de Inserção na Vida Activa (UNIVAs), podendo serem criadas, entre outros sítios, em Escolas do Ensino Secundário - com cursos profissionais e tecnológicos - e em Autarquias. Estabeleceu-se que seriam avaliadas anualmente pelo Instituto, tendo em conta indicadores como: **“encaminhamento para a formação, contactos regulares com as empresas e agentes económicos regionais/locais, iniciativas inovadoras nos domínios da promoção do emprego e/ou formação dos jovens”** (Portugal, 1996b: 6).

²⁹ - São eles: Ministério da Educação, Ministério para a Qualificação e o Emprego, Ministério da Solidariedade e Segurança Social, Ministério da Economia, Associação Nacional de Municípios Portugueses, Confederações Patronais e Confederações Sindicais, Associações de Pais e Associações de Estudantes.

Já a Portaria 192/96, destinada a regular à concessão de prestações de desemprego, também estabeleceu que as Delegações Regionais do IEFP, em colaboração com os Governadores Cívicos, desenvolveriam actividades objectivando a integração futura dos beneficiários no mercado de trabalho, devendo o IEFP promover a **“sensibilização, informação e orientação profissionais e formação de base para os trabalhadores desempregados”** (Portaria 1996c: 2). Ainda em 1996, constituiu-se iniciativa mais ampla a criação pelo Instituto do Programa Escola-Oficinas, instituído pela Portaria 414/96, objectivando a criação de estruturas de apoio ao **“desenvolvimento de acções de formação profissional, em áreas de actividade de características culturais e sociais relevantes, bem como de outras relacionadas com a valorização do património natural e urbanístico, contribuindo para a recuperação e enriquecimento dessas actividades”** (Portugal, 1996d: 1). Estabeleceu-se que este Programa dever-se-ia desenvolver **“através de medidas integradas de formação/emprego, no domínio dos ofícios tradicionais e das actividades ligadas ao meio ambiente, possibilitando a revalorização destas actividades, numa óptica de desenvolvimento cultural e regional”** (Ibidem: 1).

No ano de 1997, Portarias como a 268/97 e a 1271/97 (Portugal, 1997b; 1997c) trataram da sistematização das normas de funcionamento do regime de concessão de apoios técnicos e financeiros da medida de Estágios Profissionais, promovida pelo IEFP, cabendo aos Centros deste a selecção dos candidatos, num quadro onde **“os jovens que integrem esta medida celebram um contrato de formação em posto de trabalho com a entidade beneficiária que será obrigatoriamente visado pelo IEFP”** (Portugal, 1997c: 5). Também ficou incumbido o Instituto, através dos seus Centros de Emprego, de acompanhar os estagiários, **“antes e depois do estágio, visando o sucesso da formação e da integração dos jovens”** (Ibidem: 9).

Encerramos esta exposição de medidas que evidenciam a consolidação do IEFP como uma instância cimeira no campo da formação fazendo referência a mais uma iniciativa. Trata-se do Programa VIDA-EMPREGO, **“promovido pelo Programa Nacional de Prevenção da Toxicodependência e pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP)”** (Portugal, 1998a: 1), no contexto global das **“medidas activas de emprego e formação e como instrumento de acção no quadro do Programa Nacional de Prevenção da Toxicodependência – Projecto VIDA, visando potenciar a reinserção social e profissional de toxicodependentes, como parte integrante e fundamental do processo de tratamento”** (Ibidem: 1).

3.4.2 – A educação face ao Plano Nacional de Emprego

Em 1998, o Conselho de Ministros, pela Resolução 59/98, aprovou, para este ano – mas com metas que o extrapolam –, o Plano Nacional de Emprego (Portugal, 1998b). Esta é uma iniciativa que se inscreve no quadro de operacionalização do Acordo celebrado pelo Conselho Europeu Extraordinário de Luxemburgo sobre o Emprego. Tal Acordo apoiou-se em quatro pressupostos: Empregabilidade, espírito empresarial, adaptabilidade e igualdade de oportunidades; tendo estas sido concebidas como **“as traves mestras do Plano Nacional, considerando o Governo Português que estes [os pressupostos] são particularmente ajustados para enquadrar as respostas a dar aos problemas específicos da situação do emprego em Portugal”** (Portugal, 1998b: 1).

O Plano divide-se em duas partes. Na primeira, realiza-se uma abordagem da conjuntura macroeconómica, onde, entre coisas, passa-se em revista à situação europeia, para então, particularizando o enfoque, situar Portugal de forma comparativa; na segunda parte, são apresentadas as directrizes do Plano. Os seus objectivos foram definidos em quatro:

“Promover uma transição adequada dos jovens para a vida activa; promover a inserção sócio-profissional e combater o desemprego de longa duração e a exclusão; melhorar a qualificação de base e profissional da população activa, numa perspectiva de formação ao longo da vida, nomeadamente como forma de prevenção dos fenómenos de desemprego [o grifo é nosso]; gerir de forma preventiva e acompanhar os processos de reestruturação sectorial” (Portugal, 1998c: 5-6).

Nesse contexto, acentua-se a necessidade de uma acção concertada para o emprego e a competitividade, com o seu desenvolvimento devendo assumir um carácter transversal, tendo-se como uma das linhas estratégicas a **“promoção da articulação entre os domínios da educação, formação e emprego, através do reconhecimento dos processos de aprendizagem não formais, nomeadamente os ligados aos contextos de trabalho”** (Ibidem: 6). O que, conforme o entendimento do Plano, pressupõe:

“Aperfeiçoamento da gama de indicadores de acompanhamento e de impacte, relativos às medidas de emprego e formação; identificação das necessidades de formação, a curto e médio prazos, bem como das áreas potencialmente geradoras de emprego; intensificação da qualidade da formação como instrumento de intervenção eficaz ao nível dos recursos e da competitividade; adequação dos recursos humanos afectos ao

desempenho das várias intervenções ligadas à gestão e à promoção da formação e do emprego, numa perspectiva de inovação” (Ibidem: 6-7).

Como decorrência disso, delineiam-se objectivos específicos que **“irão enquadrar as medidas de política de emprego e formação” (Ibidem: 7)**, assumindo-se que se deve, por exemplo, **“modernizar o sistema educativo por forma a promover a sua aproximação ao sistema público de emprego e às empresas; (...) intensificar o Ensino Recorrente e melhorar a articulação com a qualificação profissional; promover a formação contínua e incentivar as empresas a desenvolver a formação” (Ibidem: 7).**

Ocupando a educação um espaço destacado no Plano, ela está concebida numa forma de articulação com as novas tecnologias, quando se sublinha **“a sensibilidade do PNE [Plano Nacional de Emprego] aos desafios da sociedade da informação e à reorganização profunda induzida por esta vaga de fundo nas formas de produzir, trabalhar e aprender” (Ibidem: 9)**, frisando-se que **“o desenvolvimento do Plano terá em conta a evolução desses cenários, articulando-se com a estratégia de médio prazo e com instrumentos previstos no Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal” (Ibidem: 9)**. Também é posta em destaque (a educação), segundo é salientado no Plano, por existir em Portugal **“uma estrutura de habilitações com um elevado peso dos baixos níveis e muito desfavorável quando comparada com a dos outros países da União Europeia, em resultado de défices acumulados na escolarização da população” (Ibidem: 3)**, registando que **“permanece ainda significativamente elevada a proporção dos que detêm um nível não superior ao 9º Ano de escolaridade básica” (Ibidem: 3).**

Em razão do exposto, concebeu-se como prioridade **“reduzir o défice de qualificação escolar e profissional da população portuguesa (...) e criar soluções flexíveis, capitalizáveis e que reforcem a qualificação escolar e profissional” (Ibidem: 16)**. Especificamente em relação à escolar regular, definiu-se como necessário **“generalizar a educação pré-escolar; reduzir o volume de abandonos verificados anualmente através da adequação da oferta e da melhoria dos equipamentos do ensino básico” (Ibidem: 18)**; como também elegeu-se como prioritário **“adequar a formação dos professores à esta realidade [o grifo é nosso], através do desenvolvimento das competências que habilitem os professores nos domínios de ensino/aprendizagem e como elementos intervenientes na transição dos alunos para o mundo do trabalho [o grifo é nosso]” (Ibidem: 18).**

Colocava-se assim a escola regular no seio da formulação de *uma educação para o trabalho*.

3.4.3 – A escola regular portuguesa no centro dos debates sobre educação e trabalho

Ao se ter presente a inserção da escola regular portuguesa no seio dos debates sobre educação e trabalho, tem-se uma situação em Portugal semelhante ao caso brasileiro, onde, na década de 1990, como anteriormente já destacamos, reformas foram implementadas sob a justificativa de se adaptar a escola “às novas exigências”, procurando formar mão-de-obra em função do desenvolvimento nacional.

Aliás, parece, em Portugal, a (re)valorização da escola regular, em decorrência da relação educação e trabalho, é algo que remonta mesmo à segunda metade da década de 1980, com a instituição da Lei de Bases do Sistema Educativo – o que se pode relacionar com o facto de, como destacamos no sub-item 3.3, ela chamar a atenção da acção educativa em face da profissionalização. Vale a pena, para os propósitos que estamos a ter em conta, pôr em realce as principais mudanças introduzidas na organização do sistema educativo formal português pela LBSE.

As principais diferenças do Sistema Educativo regular nacional, no ante e pós-LBSE, situam-se nos Ensinos Básico e Secundário. Antes, o Ensino Básico era de seis anos e o Ensino Secundário era constituído por dois ciclos, sendo o primeiro correspondente aos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade e o segundo aos 10º e 11º anos. Com a nova Lei, o Ensino Básico passou a ter uma duração de nove anos, dividindo-se num Primeiro Ciclo de quatro anos, num Segundo de dois e num Terceiro de três; no que concerne ao Secundário, passou a ter um único Ciclo, de três anos, desenvolvendo-se entre o 10º e o 12º anos.

A mudança mais significativa, em nível do Ensino Básico, consistiu na institucionalização da escolaridade obrigatória de nove anos. Facto este que foi valorizado pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Económico e Social, entendendo-se que o cumprimento de uma escolaridade básica obrigatória de nove anos é **“universalmente reconhecida como crucial para, a partir dela, se desenvolverem projectos de formação conducentes à aquisição de qualificações profissionais económica e socialmente relevantes e pessoalmente gratificantes”** (Conselho Nacional de Educação, 1996: 37).

Indo mais adiante, temos o contexto responsável pelo início de um processo que pode ser considerado os primórdios da Revisão Curricular do Secundário. **“No ano lectivo 1993/1994, generalizaram-se os planos curriculares definidos no Decreto-lei 286/89, de 29 de Agosto³⁰, e no fim do ano lectivo de 1995/1996 realizaram-se exames nacionais (Portugal, 2000).** Em meio a isso, identificou-se o que se entendeu ser um *conjunto de problemas e desajustamentos* relacionados com a identidade do Ensino Secundário, com a sua concepção e organização curriculares e com o lugar que as formações secundárias deveriam ocupar na sociedade portuguesa³¹. Isto levou o Ministério da Educação, através do Departamento do Ensino Secundário, a promover a chamada *Revisão Participada do Currículo*. Dentre as estratégias delineadas para tentar definir iniciativas de resolução dos “problemas” referidos, constou, por exemplo, **“a participação portuguesa em projectos internacionais no âmbito do ensino secundário, nomeadamente do Conselho da Europa, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), da UNESCO e da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI)”** (Portugal, 2000: 9).

A partir da identificação dos *problemas*, o Ministério anunciou, em Julho de 1998, cinco medidas para o Ensino Secundário, tendo como perspectiva a articulação entre currículo e avaliação, em sintonia com a Educação Básica, estando aquelas definidas da seguinte forma:

“Fixação em 30 horas semanais da carga horária máxima do Ensino Secundário; criação de uma Área de Projecto/Projecto Tecnológico com tempo e espaço curriculares próprios, integrados nos horários de

³⁰ - O Decreto trata de planos curriculares para os Ensinos Básico e Secundário.

³¹ - Dos “problemas” identificados, destacam-se os seguintes: Desajustamentos significativos entre o currículo proposto pelo Ministério da Educação, o currículo tal como ele é caracterizado nas escolas e o currículo efectivamente apreendido pelos alunos; desajustamentos entre o currículo e avaliação, tendo como consequências o encurtamento do ano lectivo e dificuldades na organização da vida pedagógica das escolas; desequilíbrio no desenvolvimento do currículo nos diferentes percursos educativos e formativos, sobrevalorizando o ensino e as aprendizagens de conteúdos estritamente académicos em detrimento do desenvolvimento de competências, nomeadamente as de natureza transversal; percursos educativos e formativos sem definições claras, ambíguos e com desarticulações horizontais e verticais em diversas disciplinas dos respectivos elencos curriculares; cursos tecnológicos concebidos de forma insatisfatória, com uma formação técnica e tecnológica desajustada e com uma formação específica/científica inadequada; cursos gerais organizados em agrupamentos sem uma identidade claramente definida; ausência de formações claras no domínio artístico, nomeadamente nas artes visuais e nas artes do espectáculo; programas extensos, dificilmente exequíveis em muitas disciplinas, e cargas horárias lectivas semanais consideradas excessivas; ausência quase generalizada de ensino de natureza experimental, indicando uma relação essencialmente retórica e verbal com o concreto e com os saberes; falta de um conhecimento rigoroso da capacidade educativa e formativa instalada, principalmente no que se refere às formações de natureza profissionalizante (Portugal, 2000).

professores e alunos e objecto de avaliação e classificação; reorganização dos cursos gerais do Ensino Secundário, favorecendo a integração das dimensões teóricas e práticas e dando a devida relevância ao ensino de natureza experimental; reorganização dos cursos tecnológicos do Ensino Secundário, conferindo-lhes uma natureza profissionalmente qualificante; diferenciação dos programas das disciplinas do Ensino Secundário, de acordo com a natureza dos cursos” (Ibidem: 12).

Foi com base nestas orientações que se iniciou o processo de elaboração de uma proposta de revisão curricular para o Ensino Secundário, integrando contributos de documentos programáticos internacionais, como os do Conselho da Europa (1992; 1994) e da OCDE (1994), bem como ainda indicações do Conselho Nacional de Educação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999). Em fins de 1999, o Ministério apresentou a *Proposta de Revisão Curricular do Ensino Secundário*, com um calendário de implementação fixado em três anos. Entretanto, como é sabido, com a mudança de governo realizada em 2002 (e o regresso “social-democrata” ao poder), a Revisão foi suspensa. No entanto, tendo em conta que o que está aqui em causa é uma abordagem da política educativa durante a década de 1990, conforme a perspectiva deste trabalho, focamos o panorama que foi pensado para a mesma, conforme o Quadro a seguir.

QUADRO 4.1
CALENDÁRIO DA REVISÃO CURRICULAR DO ENSINO
SECUNDÁRIO*

ATÉ SET./OUT. DE 2000	ATÉ JUNHO DE 2001	SET. 2001 A AGO. 2002
<ul style="list-style-type: none"> - Revisão do Decreto-lei 286/89 e do Despacho Normativo 338/93; - Aprovação do novo Decreto-lei sobre currículo e avaliação; - Elaboração de critérios para oferta de cursos por parte das escolas; -Ajustamento de programas; - Elaboração de materiais de apoio; - Discussão pública das propostas de programas (via Internet); - Sessões de trabalho com associações profissionais e científicas de professores; - Homologação dos programas do 10º ano de escolaridade; - Impressão e distribuição dos programas às escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de brochuras por curso secundário; - Elaboração de materiais de apoio para professores; - Sessões de trabalho com associações profissionais e científicas de professores; - Formação de professores, em rede, em nível regional, partindo de acções já em curso e desenvolvendo outras que integrem professores responsáveis pelas dinâmicas a promover nas escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrada em vigor dos novos planos curriculares no 10º Ano de escolaridade; - Continuação das actividades anteriores no sentido da preparação e arranque nos 11º e 12º anos de escolaridade.

* Fonte: Ministério da Educação (Portugal, 2000).

Ao se tratar da identidade do Secundário, considerava-se que o mesmo, “**no contexto educativo português, tem assumido o papel de «corredor de passagem» entre o Ensino Básico e o Ensino Superior**” (Ibidem: 14), para então se enfatizar que esta concepção “**descaracteriza claramente este ciclo de estudos e, ainda mais preocupante, não facilita a inclusão de muitos jovens no sistema de ensino, nem a sua transição**

para a vida profissional” (Ibidem: 14). Pelo que então definia-se uma função para o Ensino Secundário:

“Obter um diploma de Ensino Secundário, em qualquer dos percursos escolhidos pelos estudantes, deve representar a aquisição de um significativo conjunto de competências de natureza pessoal, académica e profissional. É nesta perspectiva que se entende a natureza terminal do Ensino Secundário, que não significa o termo definitivo da formação e da educação de um estudante, bem pelo contrário, abre-lhe caminho para a educação e a formação ao longo da vida. (...) A diversificação dos percursos de educação e formação secundária é uma condição decisiva para que os sistemas educativos e formativos possam responder à crescente heterogeneidade de públicos e necessidades sociais. É uma forma de assegurar que cada jovem pode optar por um percurso educativo e formativo cujo horizonte mais imediato é a obtenção de um diploma do Ensino Secundário e de uma certificação profissional que lhe permite o acesso a um emprego qualificado ou por percurso educativo e formativo cujo horizonte mais imediato é a obtenção de um diploma de Ensino Secundário e a candidatura ao Ensino Superior” (Ibidem: 15). e

Tendo isto em atenção, foram formulados os princípios orientadores da Revisão Curricular, estando estes agrupados em tópicos como (1) a necessidade de os programas identificarem conceitos estruturantes e as aprendizagens fundamentais em cada área do conhecimento; 2) tornar os programas flexíveis na carga horária semanal; 3) promover um maior equilíbrio curricular em todas as disciplinas e áreas com a criação da Área de Projecto, nos Cursos Gerais, e do Projecto Tecnológico, nos Cursos Tecnológicos, promovendo o equilíbrio entre a aprendizagem de conhecimentos académicos e de competências mais abrangentes; 3) simplificar/clarificar o currículo no sentido de contribuir para que as escolas, os professores, os estudantes e as famílias compreendam, em conjunto, com mais facilidade, a organização curricular.

A Revisão fixava os Cursos Gerais do Ensino Secundário em 7 e os Cursos Tecnológicos em 17³², tendo, para os primeiros, definido um ajustamento curricular composto por uma Formação Geral, uma Específica e uma Área de Projecto; para os últimos, o ajustamento contemplava a Formação Geral, a componente de Formação

³² - São os Gerais: Ciências Naturais, Ciências e Tecnologias, Artes Visuais, Artes do Espectáculo, Ciências Sociais e Humanas, Ciências Sócio-Económicas, Línguas e Literaturas; são os Tecnológicos o de Construção Civil, Electrotécnica/Electrónica, Informática, Mecânica, Química/Controlo Ambiental, Equipamento, Multimédia, Produção Audiovisual, Administração, Técnicas Comerciais, Acção Social, Documentação, Turismo, Serviços Jurídicos, Desporto, Ordenamento do Território, Ambiente e Conservação da Natureza.

Científico-Tecnológica e o Projecto Tecnológico³³, estabelecendo mecanismos de mobilidade entre os dois percursos³⁴.

A Área de Projecto e o Projecto Tecnológico, constantes dos planos de estudos dos Cursos Gerais e Tecnológicos respectivamente, apesar de terem esboçado especificidades próprias em cada um daqueles percursos educativos e formativos - nomeadamente no que se referia à inserção curricular -, tinham a sua concepção baseada num conjunto de orientações comuns. Em ambos os casos, apresentavam-se como uma área curricular, inscrita no horário lectivo, objectivando a realização de projectos por parte dos alunos, no sentido de **“promover a sua orientação escolar e profissional e facilitar a sua aproximação ao mundo do trabalho”** (Ibidem: 27). Ou seja, era uma área em que os alunos deveriam mobilizar e integrar *competências* formuladas no âmbito das diferentes disciplinas dos seus planos de estudo, para eles resolverem “problemas”, elaborando produtos concretos, a exemplo de relatórios, programas informáticos, páginas para Internet, etc., com estas actividades sendo desenvolvidas preferencialmente **“por pequenos grupos de alunos e a metodologia utilizada a do trabalho de projecto”** (Ibidem: 27). A Área Projecto/Projecto Tecnológico não foi pensada a partir de um programa, no sentido usual do termo, e era vista como portadora de **“muitas possibilidades de desenvolvimento em domínios (...) diversos, como a aproximação ao mundo do trabalho, ao mundo empresarial”** (Ibidem: 28).

O propósito de se promover *uma educação para o trabalho*, esteve, portanto, bem presente em Portugal na segunda metade da década de 1990 – assim como na primeira -, com a escola regular tendo sido inserida no seio das discussões e das iniciativas desenvolvidas em prol de tal objectivo³⁵. Como marca dessa presença, cabe, por fim, aludir

³³ - Sobre as matrizes curriculares propostas para os Cursos Gerais e Tecnológicos, ver os Quadros 4.2 e 4.3, ao final deste Capítulo.

³⁴ - A Revisão introduzia uma permeabilidade entre os Cursos Gerais e os Cursos Tecnológicos que facultava aos alunos a possibilidade de eles mudarem as opções que fizeram no 10º Ano de escolaridade. Por outro lado, também facultava aos alunos que tinham terminado o seu ciclo de estudos – já dispondo do diploma do Ensino Secundário ou de uma certificação profissional de Nível III – a possibilidade de alterar o seu percurso formativo através da frequência num ano após o 12º Ano. Nesse ano extra, **“um aluno diplomado com um curso geral poderá[ria] receber formação técnica e tecnológica que o habilite[taria] com um certificado profissional de Nível III e um aluno diplomado com um curso tecnológico poderá[ria] receber complementos de formação que lhe permitam[riam] estar em condições de se candidatar ao Ensino Superior** (Ibidem: 22).

³⁵ - Não parece ser despropositado considerar inclusivamente que a reforma do Ensino Básico também recebeu alguma influência da aludida perspectiva, buscando, por exemplo, assegurar “bases sólidas” para a chamada formação geral. Cabe lembrar que, a partir dos anos 1996/1997, se iniciou um processo de debate sobre o Ensino Básico, com o Ministério realizando uma “avaliação geral” do mesmo, donde afirmou que: **“O diagnóstico da situação apontava sérios problemas na escola básica, com uma evidente**

que, tanto na fase 1990-1995 quanto na 1995-2000, os discursos defensores de uma relação directa e funcional entre educação e trabalho, além de não explicitarem a natureza das opções societais que eles pressupõem, referenciaram-se nas (re)formulações da Teoria do Capital Humano.

4 – Educação e trabalho no Brasil e em Portugal: *outros olhares*

Se é procedente realçar que os discursos educativos produzidos na esfera estatal buscam a sua legitimidade – embora não só - apoiando-se na legalidade, isto é, procuram validar as suas narrativas constituintes em Decretos, Portarias, etc., também não menos procedente é que, na “arena educativa”, *outros olhares e outra vozes* vislumbram e produzem discursos que buscam a sua legitimação no próprio carácter das suas narrativas constituintes, ou seja, não se trata de assegurar a validação do seu estatuto nas rubricas do Diário da República, mas sim de conquistar legitimidade *per si*, na medida em que, tendo estes discursos sido construídos pelos próprios *autores da prática educativa escolar*, eles (os discursos) nascem, perante os pares dos seus fundadores, já revestidos de legitimidade. Este é o caso dos discursos produzidos pelos sindicatos docentes.

Esta condição destes discursos, todavia, não significa que eles, tendo em vista a sua pressuposta autonomia ontológica, mantenham-se isolados daqueles outros produzidos na esfera estatal; pelo contrário, não só é possível que, na “arena educativa”, ocorra um misto entre ambos, como a própria produção dos discursos não-oficiais torne-os oficiais pela influência directa daquilo que a esfera estatal considera ser legítimo.

Portanto, tendo presente o que nos é central neste estudo, a CNTE e a FENPROF colocam-se na condição de produtoras de discursos, no Brasil e em Portugal, diante dos debates sobre educação e trabalho durante a década de 1990. Quanto ao carácter destes discursos, das narrativas que os constituem, é assunto para os próximos capítulos.

dificuldade em promover o cumprimento de uma escolaridade obrigatória de nove anos bem sucedida” (Portugal, 2001b:1). Como o próprio Ministério enfatiza, **“realizado o diagnóstico, foram de imediato lançadas medidas (...), nomeadamente a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária, os currículos alternativos e os cursos de educação-formação, e iniciou-se um intenso processo de intervenção a nível do currículo”** (Ibidem: 1). Pelo Decreto-lei 6/2001, estabeleceu-se uma nova organização curricular para o Ensino Básico (Portugal, 2001c).

QUADRO 4.2
REVISÃO DO SECUNDÁRIO: MATRIZ CURRICULAR
DOS CURSOS GERAIS*

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	DISCIPLINAS	ANO 10º	ANO 11º	ANO 12º
GERAL	- Língua Portuguesa;	CHS**: 3	CHS: 3	CHS: 3
	- Língua Estrangeira I ou II;	CHS: 3	CHS: 3	CHS: 0
	- Filosofia	CHS: 3	CHS: 3	CHS: 0
	- Educação Física;	CHS: 3	CHS: 3	CHS: 3
	- Educação Moral e Religiosa (facultativa)	CHS: 1,5	CHS: 1,5	CHS: 1,5
ESPECÍFICA: TRONCO COMUM	- Uma disciplina trienal;	CHS: 4,5	CHS: 4,5	CHS: 4,5
	- Duas disciplinas bienais.	CHS: 4,5/4,5	CHS: 4,5/4,5	CHS: 0
OPÇÕES	- Duas disciplinas	CHS: 0	CHS: 0	CHS: 4,5/4,5
ÁREA DE PROJECTO		CHS: 3	CHS: 3	CHS: 3

* Fonte: Ministério da Educação (Portugal, 2000).

** Carga Horária Semanal.

QUADRO 4.3
REVISÃO DO SECUNDÁRIO: MATRIZ CURRICULAR
DOS CURSOS TECNOLÓGICOS*

COMPONENTES DA FORMAÇÃO	DISCIPLINAS	ANO 10º	ANO 11º	ANO 12º
GERAL	- Língua Portuguesa;	CHS**: 3	CHS: 3	CHS: 3
	- Língua Estrangeira I ou II;	CHS: 3	CHS: 3	CHS: 0
	- Filosofia;	CHS: 3	CHS: 3	CHS: 0
	- Educação Física ;	CHS: 3	CHS: 3	CHS: 3
	- Educação Moral e Religiosa (facultativa).	CHS: 1,5	CHS: 1,5	CHS: 1,5
CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA	- Uma disciplina científica trienal;	CHS: 3	CHS: 3	CHS: 3
	- Uma disciplina científica bienal;	CHS: 3	CHS: 3	CHS: 0
	- Duas disciplinas tecnológicas trienais;	CHS: 3/3	CHS: 3/3	CHS: 3/3
	- Uma disciplina tecnológica bienal;	CHS: 6	CHS: 6	CHS: 0
	- Projecto Tecnológico;	CHS: 0	CHS: 0	CHS: 3
	- Uma disciplina de especialização.	CHS: 0	CHS: 0	CHS: 12

* Fonte: Ministério da Educação (2000)

** Carga Horária Semanal.

SEGUNDA PARTE

DO POSICIONAMENTO DO SINDICALISMO DOCENTE
LUSO-BRASILEIRO A UMA RECONCEPTUALIZAÇÃO DA
RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO: *PARA A CIDADE
EDUCATIVA*

O destino de uma época que comeu da árvore do conhecimento é ter de... reconhecer que as concepções gerais da vida e do universo nunca podem ser produtos do conhecimento empírico crescente, e que os mais elevados ideais, que nos movem com mais vigor, sempre são formados apenas na luta com outros ideais que são tão sagrados para os outros quanto os nossos para nós.

Max Weber

CAPÍTULO V

O DISCURSO DO SINDICALISMO DOCENTE BRASILEIRO DIANTE DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO

A relação educação/trabalho é vista como uma relação linear de procura e oferta, propondo que o ensino profissionalizante seja refém do mercado de trabalho.

CNTE

1 – O enquadramento atribuído pela CNTE às políticas educativas brasileiras durante a década de 1990

No percurso da definição do enquadramento que a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), durante a década de 1990, atribui às políticas educativas brasileiras, desenvolveremos uma abordagem que se apoia metodologicamente em dois pressupostos analíticos. A saber: Em documentos da entidade e nas entrevistas que realizámos. Consideraremos primeiro os documentos, pois, além de serem eles que ocupam uma posição central em nossa abordagem¹, realizámos as entrevistas tendo em atenção o conhecimento das formulações contidas nos mesmos, pelo que, delas, constaram questões construídas com o objectivo de se ter a confirmação, ou não, de afirmações presentes naqueles.

Para enquadrar as políticas educativas brasileiras, a CNTE, em seus documentos, primeiro, tomou como referência os factos da conjuntura internacional, procurando verificar se havia algum reflexo dos mesmos no País, ou mesmo uma conexão. É assim que, nas seis Resoluções dos Congressos que ela realizou nos anos 1990², aparece

¹ - Isto é, tal qual como anunciámos ao Júri quando da defesa do Projecto de Tese: **“Tomar-se-á em consideração as fontes primárias da CNTE e da FENPROF, tais como Resoluções de Congressos, Revistas e documentos específicos produzidos sobre as políticas educativas; complementarmente, ter-se-á presente a realização de entrevistas com membros das Direcções das duas entidades”** (Leite, 2000c: 26).

² - Foram eles: o XXII, realizado na cidade de Aracaju/estado de Sergipe, em 1990; XXIII, decorrido na cidade de Olinda/estado de Pernambuco, em 1991; o XXIV, que teve lugar na cidade do Rio de Janeiro/estado do mesmo nome, em 1993; o XXV, sediado na cidade de Porto Alegre/estado do Rio Grande do Sul, em 1995; o XXVI, que ocorreu na cidade de Cuiabá/estado do Mato Grosso do Sul, em 1997; e o XXVII, realizado na cidade de Belo Horizonte/estado de Minas Gerais, em 1999. A numeração dos Congressos começa em XXII, embora a CNTE só tenha surgido em 1999, porque se teve em conta que ela, como herdeira da CPB, daria sequência aos encontros que esta já havia realizado. Os Congressos Sindicais são as instâncias máximas de deliberação, onde são definidas – com a participação dos associados, na forma de delegados – as posições das entidades. No caso da CNTE, eles têm a seguinte dinâmica: As diversas tendências, que a integram, apresentam teses ao debate com o objectivo de se eleger a chamada *Tese-Guia*, que, recebendo emendas dos sectores que tiveram as suas teses rejeitadas, constitui-se nas Resoluções do Congresso, o documento orientador da actuação da entidade no período subsequente (dois anos, pois os Congressos são bienais). No Congresso de 1991, por exemplo, foram apresentadas doze teses, com perspectivas distintas, reflectidas, em alguns casos, nos seus próprios títulos. Foram elas: “Tese I, APP-Sindicato”; “Tese II, Força Socialista”; “Tese III, CNTE Classista e de Luta”; “Tese IV, CUT pela Base”; “Tese V, Corrente Sindical Classista da CUT”; “Tese VI, Colectivo dos Trabalhadores de São Paulo – Contra o Arrocho, a Recessão e o Desemprego: Greve Geral”; “Tese VII, Democracia e Luta”; “Tese VIII, Educação em Luta”; “Tese IX, Programa: Um Embate à Destruição da Escola Pública”; “Tese X, CNTE é Prá Lutar”; “Tese XI, Questão Educacional”; “Tese XII, Criação do Departamento de Aposentados da CNTE”. Os responsáveis por tais Teses, os *trabalhadores em educação*, conforme a definição da CNTE, são ligados a forças políticas de esquerda, bem como a sectores independentes.

em primeiro plano uma análise da conjuntura internacional, seguindo-se igualmente uma da nacional.

Nas Resoluções do Congresso de 1990, a CNTE assumiu, ao analisar o novo cenário institucional brasileiro - com a eleição de Fernando Collor de Mello à Presidência da República -, um tom crítico em relação às perspectivas que se delineavam: **“Pode afirmar-se que o próximo governo, de corte neoliberal, marcado pela privatização do Estado em benefício do grande capital, não tem soluções”**³ (CNTE, 1990: 2). E, numa crítica mais severa, afirmou:

“Suas posições indicam: A manutenção da dependência do País, através do pagamento da dívida externa e da subordinação ao capital financeiro internacional; a aplicação de uma política fundiária agrícola de acordo com os latifundiários e uma política financeira e fiscal para atender os interesses dos monopólios; (...) a continuação da prática nociva de fazer com que os trabalhadores assalariados, em particular os do serviço público, paguem o preço do combate à crise” (Ibidem: 2).

Na *Tese-Guia* do Congresso seguinte, é realizada uma estreita conexão entre as conjunturas internacional, regional e nacional, fazendo-se referência à crise capitalista e à recomposição do seu padrão de acumulação: **“A defesa das ameaçadas posições dos senhores do mundo na determinação e controlo da economia mundial reclama uma ampla readaptação na Ordem Internacional, provocando o surgimento de diversas alianças”** (CNTE, 1991: 5). E em atenção à essa realidade, é sugerido que **“os países latino-americanos necessitam urgentemente de criar um mercado comum que faça frente à ameaça comercial norte-americana** [o grifo é nosso]; **articulem-se colectivamente contra o pagamento da dívida externa; socializarem o progresso tecnológico”** (Ibidem: 5). Sustenta-se que, na América Latina, a recomposição do padrão capitalista e o neoliberalismo são a mesma coisa:

“Hoje, há marcas indeléveis de que a «renovação» capitalista chegou à América Latina. O projecto neoliberal introduzido e cristalizado nos países latino-americanos, sem excepção, que, em nome de uma pretensa modernização capitalista, prega a drástica redução do Estado na economia, a privatização, a diminuição dos gastos em políticas sociais e a mais

³ - Tal posicionamento foi expresso antes mesmo da posse do novo Presidente, visto que o Congresso onde esse juízo foi emitido aconteceu entre 25-28 de Janeiro de 1990, e a posse do novo Presidente em 15 de Março do mesmo ano.

completa internacionalização da economia, é um exemplo disto” (Ibidem: 5).

Ao focar a conjuntura nacional, o documento aludido procurou deter-se em alguns aspectos estruturantes do programa que estava sendo implementado pelo Governo Collor, assinalando-se, de início, que **“Collor se credencia para conduzir um governo que se propõe a inaugurar uma nova era do capitalismo selvagem no Brasil, o chamado neoliberalismo” (Ibidem: 6).** Sobre as mudanças no âmbito do Estado, apresenta o seguinte diagnóstico:

“Para recompor o papel do Estado como financiador a longo prazo do crescimento económico capitalista, do papel-moeda e do crédito, da função de indutor de investimentos e estabilizador das crises cíclicas do sistema, Collor de Mello não vacilou em cancelar boa parte da dívida pública interna, em confiscar recursos através da reforma monetária e ampliar, como nunca, o papel interventor do Estado sobre o pequeno e médio empresário e os trabalhadores, numa contradição apenas aparente com o seu discurso privatista neoliberal” (Ibidem: 6).

Dois anos mais tarde, no Congresso de 1993, a CNTE não só reafirma as posições do Congresso anterior, como as intensifica, acentuando que a miséria em países como a Somália e a Etiópia, bem como **“os conflitos religiosos, culturais, de nacionalidade, racismo, xenofobia – estas últimas expressões principalmente do ressurgimento de movimentos nazistas – são indícios do grau da deterioração das relações locais causadas pelo aprofundamento da exploração capitalista, exacerbada pela implantação do modelo neoliberal” (CNTE, 1993: 9).** Estabelece uma relação entre os países do Norte e os do Sul, enfatizando que **“o aumento da concentração da riqueza nos países do Norte determina desigualdade interna nos países do Sul” (Ibidem: 9),** concluindo assim que:

“A «Nova Ordem Mundial» é tipicamente imperialista. Os «Sete Grandes» impõem o padrão económico, monopolizam as novas tecnologias e processos de produção, a riqueza e o poder. Os países dependentes, privados de soberania, reduzem-se a simples agregados, apêndices políticos e económicos. A doutrina da «Nova Ordem» é o neoliberalismo, que prega a privatização das estatais estratégicas e da Previdência Social, educação e saúde, eximindo o Estado de responsabilidades sociais” (Ibidem: 9).

Diante do novo Governo, instaurado com o afastamento do Presidente Fernando Collor de Mello, liderado pelo Presidente Itamar Franco, a entidade dos docentes avaliou que ele não era uma extensão do Governo Collor, mas mantinha as suas directrizes programáticas principais: **“O Governo Itamar não é uma extensão mecânica do Governo Collor, na medida em que é fruto de uma nova correlação de forças. Oscilante e contraditório, Itamar mantém o essencial da agenda das reformas neoliberais”** (CNTE, 1993: 14).

Em 1995, com o Brasil já tendo na Presidência da República Fernando Henrique Cardoso, a CNTE, em seu Congresso, fez uma espécie de balanço da primeira metade da década, concluindo que **“nos últimos anos, quando o projecto neoliberal tenta consolidar-se no Brasil, é visível a subordinação das políticas públicas aos interesses do capital internacional”** (CNTE, 1995a: 7). No que concerne ao Governo Cardoso, a entidade o viu como uma coalizão política e económica que apresentava o neoliberalismo como a única alternativa de desenvolvimento e de inserção da economia brasileira na globalização, levando o País a realizar a transição de um modelo “com expressão nacionalista” para um novo projecto. Compreensão esta que foi reforçada no Congresso de 1997, com a entidade tentando mostrar como, a partir de um governo liderado por um intelectual com passado de esquerda, **“a coalizão que tem sustentado tal ajuste tem sido vitoriosa, pois toda a cultura crítica desenvolvida pelas esquerdas para atacar a natureza excludente, conservadora e dependente do modelo nacional desenvolvimentista, foi apropriada pela velha elite que sustentou o modelo anterior”** (CNTE, 1997a: 21).

No último Congresso da década, e também o último do período delimitado neste trabalho, a CNTE afirmou que a aludida coalizão, na aplicação do neoliberalismo no País, **“possibilita uma abertura maior ao capital estrangeiro monopolista”** (CNTE, 1999: 1). Como consequência, aponta: **“O Estado deve se desfazer de todas as obrigações sociais e transformá-las em mercadorias. A educação, como a saúde, previdência etc., precisam ser amplamente privatizadas e mantidas com os recursos de seus usuários [utentes]. Essa é a directriz da reforma neoliberal, ditada pelos credores internacionais, particularmente o Banco Mundial e o FMI”** (Ibidem: 19).

Ou seja, esta diligência que acabámos de desenvolver revela-nos que o discurso da CNTE entende que as políticas educativas brasileiras (e não só), durante a década de 1990, tiveram como princípio orientador o neoliberalismo. O que confirmámos nas entrevistas com membros da Direcção da entidade. Ao indagarmos “Como analisa as

políticas educativas brasileiras durante a década de 1990?”, obtivemos, logo de início, como parte da resposta:

“É, primeiro, eu acho que é importante levar em consideração que as reformas introduzidas na educação em nosso País, elas têm a ver com o projecto neoliberal, o projecto mais geral que o governo brasileiro tem colocado para a sociedade, ou seja, as políticas do projecto neoliberal. (...) As políticas que o governo tem colocado na década de 1990 são no sentido de levar a educação para a privatização, e, senão vejamos, qual é o eixo, o centro do projecto neoliberal? É diminuir os gastos com o Estado, fazer com que o Estado seja mínimo nos gastos. Ele pode ser o gestor maior, pode ser o formulador de políticas, mas ele não pode gastar muito. Então, na educação hoje, o governo tenta gastar menos, mas ele formula mais, o governo tá formulando mais políticas no sector educacional (...). O governo empurra a educação para a privatização. (Entrevista A, realizada em 11/01/01)

Em outra entrevista, ao ser respondida a mesma questão, não só se descreveu o neoliberalismo como sendo a referência de enquadramento das políticas educativas brasileiras nos anos 1990, como se pormenorizou a descrição, dividindo tal enquadramento em dois momentos:

“Bom, eu diria que, a década de 1990, ela pode ser dividida em dois períodos. O primeiro era o Collor, não foi um período onde a política educacional ora em vigência [Governo Fernando Henrique Cardoso] tenha se afirmado com muita visibilidade. (...) [A] segunda metade da década de 1990 foi a metade bastante acelerada da consolidação das políticas emanadas do Banco Mundial, as chamadas políticas neoliberais para a educação. (...) Nós podemos dizer que a década de 1990 se fechou, se concluiu com o avanço das políticas neoliberais na educação brasileira, não sem resistência, não sem contraponto, não sem alternativas (...)”(Entrevista B, realizada em 23/01/01).

Portanto, é tendo este enquadramento das políticas educativas que a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação desenvolve o seu discurso em meio aos debates sobre a *promoção de uma educação para o trabalho*.

2 – O discurso da CNTE perante a relação educação e trabalho

A maneira como a CNTE formula o seu discurso diante dos debates sobre educação e trabalho, é possível de ser definida em três níveis articulados, podendo ser apresentada conforme o Quadro a seguir.

QUADRO 5.1
NÍVEIS DO DISCURSO DA CNTE SOBRE A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO

1º NÍVEL	2º NÍVEL	3º NÍVEL
- Apreciação da globalização, das novas tecnologias e das transformações no mundo do trabalho	- Avaliação crítica das políticas educativas desenvolvidas em função da relação educação e trabalho	- Apresentação das suas proposições

Esta é uma decomposição apenas *para efeitos de análise*, pois, tratando-se de níveis articulados, há uma interpenetração recíproca entre ambos. Desenvolveremos um movimento analítico explicitando as premissas constituintes dos três níveis.

2.1 – Globalização, novas tecnologias e transformações no mundo do trabalho: o ponto de vista da CNTE

O crescimento do sistema financeiro internacional é, conforme a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, **“uma das principais características da globalização”** (CNTE, 1997a: 8). E, assim, sublinha que **“o cenário internacional está caracterizado por três movimentos principais e simultâneos do capital: a) Aprofundamento do processo de internacionalização do capital; b) transnacionalização concentrada do processo de inovação tecnológica e de incorporação de novas tecnologias em produtos e processos; e c) globalização espacial das aplicações financeiro-especulativas”** (Ibidem: 7). Trata-se, continua, **“de uma fase particular de internacionalização do capital, pois vem ocorrendo a partir do**

esgotamento do padrão tecnológico anterior, substituído gradativamente pela base tecnológica microelectrónica e informática” (Ibidem: 8), onde as “empresas transnacionais originárias dos países mais avançadas constituem o carro-chefe da globalização” (Ibidem: 9).

Nesta realidade, a entidade enfatiza que as consequências da reestruturação produtiva no mercado de trabalho são responsáveis pela existência, no mundo, de **“mais de 700 milhões de desempregados”** (Ibidem: 13), sendo a eliminação dos postos de trabalho o lado **“mais perverso da forma actual de internacionalização e modernização das economias nacionais”** (Ibidem: 14).

No que se refere ao contexto nacional, existe a compreensão de que há **“sectores na economia brasileira que são impactados pelas novas tecnologias. [Por exemplo] (...) As comunicações, (...) as montadoras de veículos, etc.”** (Entrevista A, realizada em 11/01/01). E então entende-se que **“o fordismo não é mais o eixo de produção”** (Idem), pois **“o Brasil, hoje, é um País que nessa questão da produção, na questão da ciência, ele tenta acompanhar o que acontece no mundo”** (Idem).

Foi dessa forma que, em 1995, a entidade sistematizou um longo documento denominado exactamente *Transformações no Mundo do Trabalho*, estruturado a partir de itens como: “O Mundo do Trabalho já não é o mesmo”; “As Mudanças no Mundo do Trabalho”; “A Revolução no Mundo do Trabalho”; “Novas Tecnologias e suas Repercussões”; “Toyotismo, um Novo Padrão de Produção Mundial”; e, diagnosticando a realidade nacional, “Toyotismo no Brasil, o Modelo brasileiro”. Afirmou-se: **“Ao observar a reestruturação produtiva no Brasil dos anos [19]90 pode constatar-se que: 1) O impacto das inovações tecnológicas é diferenciado por indústria e por tipo de serviço; 2) há uma opção do empresariado do País em investir em inovações”** (CNTE, 1995b: 14).

No que concerne nomeadamente ao que está denominado como sendo “o modelo brasileiro”, há a compreensão de que ele se desenvolve tendo como referência o toyotismo. Tanto assim o é que o item do documento onde se realiza essa abordagem está rubricado como “Toyotismo no Brasil, o Modelo brasileiro”. Estabelece-se uma comparação entre o Brasil e o Japão, realçando-se alguns elementos:

“O modelo no Japão envolve mais do que um conjunto de técnicas. É um sistema de relações industriais, organização económica e social, que conta com a participação dos trabalhadores no desenvolvimento de inovações, sistema de estabilidade no emprego, autonomia dos

trabalhadores no exercício de suas actividades, fusão da vida pessoal e profissional, moradia financiada pela empresa. O direito de participação se torna um dever de desenvolver melhorias. No Brasil, não é este o contexto que caracteriza o modelo. As técnicas são adoptadas de forma esparsa, de maneiras diferentes em cada empresa, o que gera uma série de dificuldades inexistentes no Japão” (Ibidem: 110).

Contudo, acentua-se que a difusão das técnicas toyotistas tem sido intensa: “Já estão bastante difundidos o *just in time*, a terceirização, a polivalência de múltiplas tarefas, os planos de sugestão, as células de produção, a automação e os programas de controlo de qualidade, que acabaram com a existência do inspector de qualidade nas fábricas” (Ibidem: 110). Pondo a educação no centro das discussões, a CNTE assinala que o “trabalhador necessita de uma qualificação maior” (Ibidem: 109).

A partir desta compreensão, a entidade avalia as políticas promotoras de *uma educação para o trabalho*, criticando-as. Pelo que aqui passamos ao segundo nível atrás referido.

2.2 – A avaliação crítica realizada pela CNTE das políticas promotoras de *uma educação para o trabalho*

A primeira crítica feita pela CNTE às políticas promotoras de *uma educação para o trabalho*, refere-se ao enquadramento das mesmas, denominando-o de neoliberal, conforme evidenciamos para as políticas educativas em geral, no item 1 deste Capítulo. Como isto já está exhaustivamente focado, deter-nos-emos nos outros aspectos que compõem a avaliação crítica da entidade.

Rejeitando proposições formuladas pelo empresariado para os Ensinos Fundamental e Médio⁴, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação apontou

⁴ - No Brasil, durante a década de 1990, a preocupação do patronato com a formulação de proposições educativas foi significativa. No início da década, o empresário Antônio Ermírio de Moraes – conhecido como o “capitão da indústria nacional” –, tendo em atenção as novas tecnologias e as transformações no mundo do trabalho, ao tomar conhecimento que Hong Kong e o Japão tinham respectivamente 69% e 96% dos seus jovens cursando o Ensino Secundário, enquanto no Brasil o índice aproximava-se dos 40%(Frigotto, 1996), apelou para a *dramaticidade*: “Educação pelo amor de Deus” (Moraes, 1993). A preocupação do empresariado desdobrou-se numa série de iniciativas, objectivando persuadir o governo na adopção de medidas reformistas, influenciando os rumos da política educativa. Assim, em 1992, a Confederação Nacional da Indústria (CNI), através do seu Instituto (Euvaldo Lody – IEL), coordenou o Encontro Nacional Indústria-Universidade sobre *pedagogia de qualidade*, promoveu 16 encontros estaduais sobre *educação para qualidade* e quinze cursos sobre *qualidade total* (IEL, 1992). Já o Instituto para o Desenvolvimento Industrial (IEDI), também em 1992, elaborou um documento denominado *Mudar para Competir: A Nova Relação entre Competitividade e Educação* (IEDI, 1992). Por sua vez, o

a existência de uma *sintonia* entre as mesmas e as posições do governo. Caracterizou aquelas como apenas procurando **“realizar o ajustamento entre educação e os interesses empresariais”** (CNTE, 1995c: 95-96), entendendo que [elas] **“reiteram concepções introduzidas pela Teoria do Capital Humano”** (Ibidem: 95-96). E sobre a “sintonia educativa” entre empresários e governo, frisa que **“os factos e as intenções das atuais políticas públicas, nas suas acções reformistas, alterando legislações educacionais, aliam interesses privatistas e empresariais”** (CNTE, 1996a: 38), enfatizando que **“isto tem a ver directamente com os novos desenhos de gestão do Estado sobre a Escola Pública”** (Ibidem: 38). Como resultado dessa confluência entre governo e empresários, sublinha que acontece a fragmentação do Ensino Médio, acrescentando que isto ocorre porquê o mesmo não é entendido **“como constituinte da Escola Básica, iniciada no Pré-Escolar e no Ensino Fundamental, vinculado à formação da cidadania”** (Ibidem: 38).

Ao apreciar o principal instrumento que rege a Reforma da Educação Profissional, o Decreto 2.298/97, a CNTE fez severos questionamentos: **“Vem recheado de limites e precariedades, retirando a possibilidade do debate com a sociedade”** (CNTE, 1997b: 2). Põe em evidência que **“o Decreto do Governo, entre outros aspectos, reflecte claramente uma concepção de Educação Profissional e Ensino Técnico para atender às demandas da produção e não para preparar homens e mulheres capazes de interagir na sociedade e no mundo do trabalho”** (Ibidem: 2), pelo que, dessa forma, **“a relação educação/trabalho é vista como uma relação linear de procura e oferta, propondo que o ensino profissionalizante seja refém do mercado de trabalho”** (Ibidem: 2).

Seguindo com as críticas, regista que outro aspecto chama a atenção: **“O Decreto trata a Educação Profissional de forma independente do ensino regular (...), o que aponta para uma aprendizagem fragmentada e assistemática. Com isso, aprofunda-se uma concepção de «adestramento para o trabalho», desprezando-se a necessidade de conhecimentos básicos indispensáveis ao desempenho da actividade produtiva”** (Ibidem: 2). Mais ainda, questiona-se: **“O Decreto (...) viabiliza a prestação de serviços de entidades privadas para financiamento e oferecimento dos cursos, em**

Instituto Herbert Levy e a Fundação Bradesco (como representante de um banco) encomendaram a uma equipa de técnicos uma proposta para o Ensino Fundamental, tendo como referência a “competitividade industrial”, objectivando propor a mesma ao governo. Daí resultou o documento *Educação Fundamental e Competitividade Industrial: Uma Proposta para a Acção do Governo* (IHL, 1992). A Confederação Nacional da Indústria e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) também procuraram subsidiar, sob sua óptica, os debates no Congresso Nacional, intervindo, por exemplo, no processo de elaboração/tramitação da nova Lei de Bases da Educação.

um flagrante processo de abertura do espaço público da escola à influência da iniciativa privada” (Ibidem: 2).

Numa publicação organizada com o único objectivo de analisar a Reforma da Educação Profissional, a crítica básica é repetida: **“A Educação Profissional e o Ensino Técnico são nitidamente concebidos para atender às demandas da produção, não para preparar recursos humanos capazes de interagir na sociedade e no mundo do trabalho”** (CNTE, 1996b: 17), compreendendo-se que um dos maiores **“problemas consiste no comprometimento de uma formação integradora, que aprofunde a visão de sociedade e capacite para a vivência – e questionamento – de suas transformações”** (Ibidem: 21). Noutro texto mais volumoso, a CNTE abona a posição da CUT, Central à qual é filiada, na análise crítica - e mais densa - dos discursos promotores de *uma educação para o trabalho*.

Sustenta-se que **“parece claro que tais discursos chamam a atenção para traços socialmente constituídos, para valores e normas de comportamento que ultrapassam a aquisição de saberes tecnológicos especializados e remetem a processos globais de socialização”** (CNTE, 1995c: 97). E, como consequência, traços organizacionais e comportamentais se elevam à categoria de qualificação: **“Trabalhadores qualificados seriam aqueles confiáveis, motivados ou integrados nos valores empresariais, o que também evidencia o objectivo de controlo sobre os conteúdos da formação/qualificação, de maneira a garantir que o trabalhador esteja a serviço da produtividade da empresa”** (Ibidem: 97). E também, frisa-se, **“polivalência não significa necessariamente intelectualização do trabalho, mesmo tratando-se de equipamentos complexos, já que existem actividades «polivalentes» exercidas pelo novo trabalhador que não demandam qualificação técnica e tratam apenas de intensificação do trabalho”** (Ibidem: 97-98).

Lembrando o enquadramento que atribui às políticas educativas brasileiras durante a década de 1990, a CNTE enfatiza que o **“debate sobre a qualidade na produção e distribuição dos serviços educacionais traduz o avanço das propostas de reestruturação dos programas sociais, que, sob a inspiração neoliberal, estão sendo veiculados pelas agências multilaterais, tais como Banco Mundial, o BID, a CEPAL e ensaiadas pelos governos latino-americanos”** (Ibidem: 99).

Assume-se **“o combate à concepção de ensino profissional como um tipo de ensino destinado aos fracassados da escola regular”** (Ibidem: 100), contrapondo-se à **“concepção restrita”** de formar para **“responder às necessidades da produção sob à**

óptica do lucro” (Ibidem: 102), tendo-se em atenção que a formação profissional se deve encontrar vinculada ao ensino regular, revelando-se que: **“Uma das principais críticas que nós fazemos à organização da Educação Profissional, é a [sua] desvinculação da educação regular”** (Entrevista B, realizada em 23/01/01). Nomeadamente em relação aos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), explicita-se:

“Nós vemos os Cefets como mais um emblema dessa política de consolidação do Decreto 2.208, porque ele traz uma coisa, que também tá vindo agora para a formação dos professores, que é a oferta de cursos superiores desvinculados da universidade, que são os tais cursos superiores tecnológicos, e isso é colocado como avanço do ponto de vista de quê? De que alguns sectores da sociedade não precisam ir para a universidade. Era o mesmo que se pensava para as camadas populares em relação à oferta das Escolas Técnicas. (...) A proposta de Cefet é (...) a proposta de adequação ao modelo do Decreto 2.208 e da resposta às necessidades do mercado, o que tá colocando ao nível de avanço tecnológico, principalmente das fábricas. Que o trabalhador da linha de produção precisa se encontrar preparado para uma flexibilização quase que quotidiana, uma polivalência extrema e uma adaptação constante aos avanços tecnológicos que mudam com muito mais rapidez do que a própria formação profissional” (Idem).

Também é criticada a forma como o governo conduziu o processo: **“(...) O governo, de uma forma muito antidemocrática, (...) baixou um Decreto que trata da questão da formação profissional, (...) sem ouvir a base social que tem a ver com essa (...)”** (Entrevista A, realizada em 11/01/01), pondo-se novamente em evidência a questão da separação do ensino regular - referindo-se ainda o que leva a isto -, pois aponta-se a existência de:

“(...) Uma divisão bem clara entre uma formação mais humanista e uma formação tecnológica. Claro que, na nossa avaliação, isso está de acordo com a demanda do mercado e com as reformas que passa a sociedade hoje em nosso País. Formar mão-de-obra, garantir mão-de-obra técnica suficiente, adequar uma parte dos estudantes brasileiros para o mercado, isso está claro nessa política. (...) Não dá para separar o ensino humanista, que leva você ao conhecimento geral do mundo, do ensino essencialmente técnico (...). Então a nossa crítica maior é exactamente essa” (Idem).

É como decorrência das apreciações críticas que acabámos de apresentar que a CNTE formula as suas proposições para a relação educação e trabalho. Passaremos ao terceiro nível do seu discurso.

2.3 – As proposições da CNTE em função da relação educação e trabalho

A formulação das proposições da CNTE é desenvolvida de duas formas: Por iniciativas próprias, de sua exclusiva responsabilidade; e colectivamente, em conjunto com instâncias nas quais se encontra integrada, a exemplo da CUT, bem como em companhia de órgãos com os quais ela tem afinidade. No caso da CUT, por ser filiada à esta, a CNTE assume mesmo como sendo suas as formulações da Central, como, além de estar expresso nos seus documentos, nos foi bem enfatizado: **“(...) A linha que a CUT defende, o princípio que a CUT defende, é o princípio que a CNTE defende (...)”** (Idem). É desse modo que as posições da CUT e o Plano Nacional de Educação da Sociedade Civil⁵ são representativos do ponto de vista da CNTE. Aliás, nestes dois contextos (CUT e Plano Nacional de Educação da Sociedade Civil), encontram-se elementos fulcrais das proposições da entidade. Pelo que começaremos por aqui.

⁵ - Durante a década de 1990, no Brasil, registou-se um percurso de debates com múltiplas faces em torno de um Plano Nacional de Educação. O estabelecimento de uma perspectiva dessa natureza é já prevista pela Constituição de 1988 - em seu Artigo 214 -, que, embora a remeta à lei posterior, prescreve algumas de suas características, como: ter uma duração plurianual - não especificada -, promovendo o desenvolvimento/articulação do ensino em todos os seus níveis; e possibilitar a integração das acções do Poder Público quanto à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade de ensino, à *formação para o trabalho* e à preparação humanística, científica e tecnológica do País (Brasil, 1988). Os debates - múltiplos - e os seus desdobramentos, envolvendo, por exemplo, a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, puseram em campos opostos o governo e as várias organizações populares e sindicais, estando aí as bases donde emergiram duas propostas de Planos Nacionais de Educação - uma do governo e outra da sociedade civil (aqui com hegemonia sindical-popular)-, enviadas ao Congresso Nacional para apreciação. Nesse processo, sob o impulso das acções do governo, foi elaborado o *Plano Decenal de Educação*, sintonizado com a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, estando o Plano dessa forma subordinado aos compromissos internacionais do governo brasileiro. Elaborada a nova LDB, atribuiu-se exclusivamente ao Ministério da Educação a responsabilidade pela formulação do Plano Nacional de Educação, em consonância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o que gerou polémica por se entender que: **“O Plano Nacional de Educação previsto na LDB não se confunde com o Plano Nacional de Educação previsto na Constituição de 1988. A Constituição prevê o estabelecimento de um Plano de Educação visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, enquanto o Plano de Educação previsto na LDB refere-se, sem dúvida, à Educação Básica, como se pode deduzir da referência à Declaração Mundial sobre Educação para Todos”** (Horta, 1997: 303). O Ministério da Educação procurou superar tal impasse: **“Elaborou uma Proposta do Executivo de Plano Nacional de Educação e encaminhou ao Congresso Nacional, incorporando na sua elaboração as contribuições do Plano Decenal de Educação que, por sua vez, atendia às recomendações da Declaração Mundial sobre Educação para Todos”** (Neves, 2000: 162). Foi na sequência disto, e *em posição oposta*, que entidades populares e sindicais (com a CUT e a CNTE desempenhando um papel cimeiro), em companhia de outros segmentos, elaboraram a proposta de Plano Nacional de Educação da Sociedade Civil, enviando-a ao Congresso Nacional.

2.3.1 – Proposições formuladas a partir da CUT

Em seu IV Congresso Nacional, o IV CONCUR, realizado em 1991, a CUT formulou algumas directrizes educativas que podem ser resumidas nos seguintes termos:

“A escola pública para o trabalhador deverá ser alegre, competente, séria, democrática e, sobretudo, comprometida com a transformação social, gratuita em todos os níveis e para todos. Deverá vir a ser uma escola mobilizadora, a serviço da comunidade, centro irradiador de cultura popular, capaz de recriá-la permanentemente. Deverá ser unitária na qualidade e no desenvolvimento de um projecto educacional e de um processo pedagógico que tenham o trabalho como princípio educativo, não no sentido da Escola uniformizada, formadora de cabeças em série, e sim um espaço sadio de pluralismo de ideias. O saber adquirido na escola, imprescindível para o cumprimento de suas finalidades, não será visto como um fim em si mesmo, mas como um instrumento de luta. Em nossa concepção, o fim da educação é a formação da consciência crítica, predominando as ideias de liberdade (...): Uma escola de tempo integral, que tenha no trabalho seu princípio educativo e que possa superar as dicotomias entre trabalho manual e trabalho intelectual, a teoria e a prática, a formação geral e a formação profissional” (CUT, 1991: 15).

No V CONCUR, foram mantidas as formulações anteriores, articulando-as com dois pressupostos: 1º) A defesa da efectividade das políticas públicas que promovam o acesso ao mundo do trabalho; 2º) a defesa da inclusão da educação profissional no sistema regular de ensino. Neste pressuposto, defende-se a criação de “Centros de Formação Profissional” integrados ao sistema nacional de educação, sem que se explicita, no entanto, a forma de sua relação com o sistema de ensino regular (CUT, 1994). Apenas afirma-se:

“A formação profissional é património social e deve ser colocada sob a responsabilidade do trabalhador e estar integrada ao sistema regular de ensino, na luta mais geral por uma escola pública, gratuita, laica e unitária, em contraposição à histórica dualidade escolar do sistema educacional brasileiro. Pública e gratuita com o Estado assumindo as suas responsabilidades, porém, com a efectiva participação da sociedade na gestão pedagógica” (Ibidem: 52).

Passando a se deter mais acuradamente na sua proposta de Centros Públicos de Ensino Profissional, a CUT tentou a detalhar. Em síntese, ela pode ser apresentada como se segue:

“Concepção: A construção de práticas de formação profissional que levem em conta as necessidades dos trabalhadores só pode se realizar no espaço público com forma, conteúdos e métodos democráticos; **Organização:** Defendemos a criação de Centros Públicos de Ensino Profissional de alta qualidade. Centros que, com flexibilidade, possam atender às demandas específicas e permanentes de qualificação de jovens e adultos, empregados e desempregados. Estes não se restringiriam ao adestramento, mas ofereceriam actividades voltadas para o desenvolvimento humano e mais geral: a) Ensino Profissional para jovens em idade escolar (...); Ensino Profissional como parte da Educação continuada” (CUT, 1995: 105).

Além de se sentir representada em tais formulações pelo facto de ser filiada à Central, há que se considerar também que a CNTE contribui significativamente no processo em que elas são elaboradas, havendo mesmo situações em que os documentos da CUT praticamente reproduzem as posições da CNTE, como é o caso do *A Escola que Queremos*, aprovado no Congresso de Setembro de 1991 da CUT e que, fundamentalmente, é o mesmo aprovado pelo Congresso de Janeiro do mesmo ano da CNTE.

2.3.2 – Proposições formuladas a partir do Plano Nacional de Educação da Sociedade Civil

No Plano Nacional de Educação da Sociedade Civil, encontram-se de maneira expressiva as proposições defendidas pela CNTE em função da relação educação e trabalho, principalmente quando se considera que a entidade teve um papel destacado em sua elaboração, estando inclusivamente representada na Comissão de Sistematização e Redacção Final, através da sua Secretária de Assuntos Sindicais e Educacionais.

A construção discursiva das proposições aí – ou das directrizes, como é referido – divide-se em dois momentos. Num primeiro, aborda-se a relação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional; num segundo, foca-se especificamente a Educação Profissional.

No que concerne à relação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, os pressupostos da abordagem ora assumem o tom de diagnóstico, ora de rejeição às iniciativas governamentais. Assinala-se que o Ensino Médio vem sofrendo, em decorrência do descaso e das políticas descontínuas, processos de desestruturação e esfacelamento, situação que tende a se agravar com as medidas da reforma educativa:

“Hoje, a reforma prevista na legislação, recém aprovada, aponta para o agravamento da situação. Fundamentalmente, a proposta é de separação das duas redes de ensino. Uma destinada à formação acadêmica e outra, à formação profissional em que, pelos frágeis mecanismos de articulação previstos, vislumbra-se a dicotomia histórica que tem marcado o Ensino Médio. De um lado, a educação voltada para a formação da elite e, de outro lado, aquela voltada aos que ingressam precocemente no mundo do trabalho. A fragmentação e o comprometimento da formação, tanto técnica como acadêmica, ficam evidenciados nos documentos oficiais, na legislação e nos desdobramentos decorrentes. As competências e habilidades, apesar das imprecisões conceituais e da falta de consenso, quanto ao significado e à possibilidade de avaliação objectiva, são tomadas como eixos da organização curricular do ensino técnico. Não desconsiderando a necessidade de formação profissional específica, o que se questiona é a sua desarticulação com a formação geral. Ainda que a interação da escola com o mundo trabalho seja desejável, a restrição é ao facto de ela não estar respaldada em uma sólida formação científica, humanística e política” (CNTE, 1997c: 71).

Entende-se que se aposta na flexibilidade curricular como instrumento da reforma do Ensino Médio, e na separação entre o técnico e o acadêmico como a solução para a profissionalização neste nível de ensino, pretendendo o governo, assim, implementar mudanças sem custos num dos níveis de escolarização com problemas crônicos acumulados ao longo das décadas.

Partindo-se destes postulados, são apresentadas as seguintes proposições (Ibidem):

- 1 – Estabelecer uma política específica de financiamento, vinculada à manutenção e desenvolvimento da Educação Básica, visando a expansão da oferta do Ensino Médio;
- 2 – Universalizar, progressivamente, o Ensino Médio gratuito, sob a responsabilidade do Poder Público, considerando a indissociabilidade entre o acesso, a permanência e a qualidade da educação escolar;
- 3 – Garantir o ingresso no Ensino Médio dos que a ele não tiveram acesso quando da idade própria, bem como também dos portadores de necessidades educativas especiais;

4 – Adequar o Ensino Médio noturno às necessidades características dos estudantes que o frequentam, por meio da compatibilização de horários, opções programática e metodológica diferenciadas das classes diurnas, distribuição harmónica do tempo, acesso a todos os recursos tecnológicos e pedagógicos da escola, e de organização curricular multidimensional;

5 – Assegurar, sob a responsabilidade do poder público, a formação inicial do pessoal docente que actua no Ensino Médio, com exigência de Licenciatura na área de conhecimento específica;

6 – Investir na formação permanente e contínua dos/as trabalhadores/as do Ensino Médio, como um direito colectivo, constante da própria jornada de trabalho, privilegiando a escola como o *locus* dessa formação;

7 – Reforçar o projecto político-pedagógico da escola como a própria expressão da organização educativa da unidade escolar, com essa unidade devendo orientar-se pelos princípios democráticos e participativos, materializados na formação dos Conselhos Escolares e na escolha de dirigentes pela comunidade escolar;

8 – Considerar, na ampliação da rede do Ensino Médio, a infra-estrutura necessária a um trabalho pedagógico de qualidade, contemplando desde a construção física - com adaptações adequadas às especificidades técnico-pedagógicas desse nível de ensino e aos portadores de necessidades educativas especiais - até os espaços especializados de actividades técnico-científicas, artístico-culturais, esportivas, recreativas e a adequação de equipamentos;

9 – Combater parcerias que condicionam os investimentos apenas à obtenção de resultados imediatos e atrelados, exclusivamente, à formação de mão-de-obra;

10 – Retomar a discussão do Ensino Médio tendo como princípio orientador a formação integral e a articulação dos diferentes níveis e modalidades de ensino.

No *segundo momento* da construção discursiva, quando se foca especificamente a Educação Profissional, parte-se da seguinte premissa:

“A reestruturação do processo produtivo, baseado em novos pressupostos científicos e tecnológicos e em novas formas de gestão do trabalho, provoca profundas modificações na vida social e, em especial, na dos trabalhadores. Surgem novas demandas e ocupações em detrimento de profissões tradicionais, excluindo do mercado de trabalho parcela significativa da população. A nefasta combinação da política neoliberal com o estreitamento das possibilidades ocupacionais convertem o desemprego num problema estrutural e não meramente acidental (...). A educação profissional, formal e não-formal, enquanto parte de um projecto educativo global e de uma política de desenvolvimento nacional e regional, deverá integrar-se ao sistema regular de ensino e articular-se na luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. A formação do trabalhador pressupõe uma sólida educação básica, uma estreita articulação entre cultura geral e profissional. (...) Trabalhar a formação profissional dentro da formação geral é a única forma de modificar substancialmente o estatuto dos conhecimentos técnicos e dos valores a ele agregados” (Ibidem: 75).

Compreende-se que tanto a formação inicial quanto a contínua deverão orientar-se pelos mesmos princípios, **“pois a qualificação, a requalificação e o reingresso no mercado de trabalho exigem formação integral do trabalhador”** (Ibidem: 75), e portanto, **“a formação profissional de jovens e adultos analfabetos ou de escolarização parcial deverá englobar programas integrados de profissionalização e escolarização”** (Ibidem: 75).

Posto isto, são apresentadas as seguintes proposições para a Educação Profissional (Ibidem):

- 1 – Reintegrar a Educação Profissional ao sistema regular de ensino público, ampliando os recursos orçamentários especificamente destinados à essa modalidade de educação;
- 2 – Garantir e ampliar, progressivamente, a oferta de educação profissional, gratuita e de qualidade, nos níveis Fundamental, Médio e Superior nos sistemas públicos de ensino;
- 3 – Revogar o Decreto 2.208/97, objectivando garantir um livre debate sobre os rumos da Educação Profissional;

- 4 – Articular as agências formadoras, associações profissionais, organizações sindicais, agências empregadoras e o governo para debater e reorientar a política de educação e de formação profissional;
- 5 – Implementar, em todas as instâncias, formas democráticas de gestão com a participação do governo, dos trabalhadores e dos empresários;
- 6 – Pesquisar e incentivar formas alternativas de educação do trabalhador;
- 7 – Garantir a constituição de Conselhos Paritários (formados por representantes do governo, dos trabalhadores e dos empresários) com o atributo de realizarem a gestão das agências de formação profissional;
- 8 – Desenvolver programas de formação contínua para docentes e funcionários das áreas técnicas e administrativa que actuam na educação profissionalizante,
- 9 – Assegurar vagas, cursos e actividades de formação profissional específicas, para alunos com necessidades educativas especiais;
- 10 – Programar cursos de qualificação profissional articulados com programas de alfabetização para jovens e adultos que não tiveram acesso ou não complementaram sua escolaridade em idade própria.

A CNTE concebe as referidas proposições na perspectiva do que ela denomina de *qualidade social*, em contraposição à *qualidade total* que, acentua, aborda a educação da mesma forma como se trata das relações no contexto produtivo: “**Não podemos nos descuidar com o que se pretende no micro-universo da escola, com a transposição da qualidade total das indústrias, do *fast-food* e franquias, para o seu interior. Aí é fundamental que caracterizemos o nosso projecto de qualidade para a educação de qualidade social**” (CNTE, 1996a: 30). E então o caracteriza:

“1º) A qualidade social é um processo de acúmulo histórico, não se trata de uma teoria de gestão; 2º) a qualidade social é conquistada na medida que a noção de direito prevalece sobre a noção de mercado, por

isto tem a ver com a cidadanização dos espaços públicos; 3º) a qualidade social é conquistada na medida em que os vários actores sociais da comunidade escolar se interagem na luta por uma gestão democrática da escola; 4º) a qualidade social e o financiamento das políticas públicas pelo Estado passam pelo processo de intervenção dos actores sociais nas políticas de orçamento dos governos estaduais e municipais, principalmente; 5º) a qualidade social quebra a verticalidade e hierarquização dos sistemas públicos, porém não enseja uma autonomia escolar tipo «repasse de obrigações para a comunidade e empresários» (Ibidem: 30).

Duas premissas, que se articulam entre si, são fundamentais nas proposições da CNTE: *Integrar a Educação Profissional no sistema regular de ensino e pensar a formação profissional a partir da categoria trabalho*, considerando a sua dimensão ontológica, e portanto, não entendida apenas como *trabalho abstracto*, trabalho assalariado, emprego. A primeira nos foi reafirmada ao se sublinhar que “(...) as directrizes defendidas por nós passam muito pela organização e pela visão de que a Educação Profissional não pode ser desvinculada da educação regular” (...) (Entrevista B, realizada em 23/01/01). A adopção da segunda premissa foi justificada criticando-se a sua ausência nas iniciativas reformistas:

“(...) Não se trabalha nessa perspectiva da relação educação e trabalho, no sentido de considerar o trabalho no seu foco mesmo educativo, considerar o trabalho o princípio educativo. Mas se considera o trabalho na perspectiva do atendimento às necessidades do mercado. Então o vínculo da educação com o trabalho ele fica submetido a essas necessidades e a educação profissional, portanto, limitada a uma qualificação, a uma actualização, a uma adaptação do trabalhador às exigências do mercado. (...) O Decreto 2.208 é muito enfático nesse aspecto” (Entrevista B, realizada em 23/01/01).

Estando a primeira premissa exaustivamente explorada, ocupar-nos-emos a seguir da segunda.

2.3.3 – O sistema de ensino *pensado à base do fenómeno do trabalho*

Aqui, a CNTE tenta formular uma proposição procurando se apropriar de elaborações dos académicos brasileiros que, como referimos na Introdução, se dedicam ao estudo da relação educação e trabalho, donde se sublinha a ideia de *trabalho como*

princípio educativo. Numa publicação da APEOSP⁶, uma entidade que integra a CNTE, são reproduzidas reflexões de alguns dos referidos académicos, no que pode ser tomado como uma sinalização da tentativa, no âmbito da CNTE, de se procurar esboçar o que se entende por *sistema de ensino pensado à base do fenómeno do trabalho*⁷. De resto, tal tentativa ocorre ainda através da mútua influência entre a CNTE e a CUT, pois, na década de 1990, esta última também adoptou uma postura semelhante (esboçar o sistema de ensino conforme o mencionado)⁸ (CUT, 1991).

De forma preambular, põem-se em realce reflexões dos académicos procurando-se estabelecer um suporte para a ideia do *sistema de ensino pensado à base do fenómeno trabalho*. Desse modo, o elemento central ressaltado, que encadeia os demais, é que, considerando que o ser humano se caracteriza como tal na medida em que necessita produzir sua própria existência, ou seja, na medida em que necessita continuamente estar em contacto com a natureza (sendo ele próprio parte da natureza), por conta das suas necessidades, tem-se que esse acto de produção da existência, essa relação com a natureza, em função do que o ser humano necessita, expressa o acto do trabalho. Trabalhar é, assim, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objectivos e das necessidades dos seres humanos (a referência aqui, portanto, não é ao monopólio do trabalho abstracto, assalariado), sendo eles próprios transformados neste processo. A sociedade, acentua-se, estrutura-se sobre a base do modo como se organiza o processo de produção da existência humana, portanto, do modo como se organiza o processo de trabalho, pelo que se entende que todo o sistema educativo se organiza a partir da problemática do trabalho (APEOSP & CNTE, s/d).

Assim, é afirmado que o próprio Ensino Fundamental⁹ funda-se sobre a realidade do trabalho, pois o conceito/facto do trabalho (da realidade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e

⁶ - Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, na sua *Revista de Educação*.

⁷ - Na publicação, são reproduzidas reflexões de, entre outros, Miguel Arroyo, Dermeval Saviani e Lucília Machado. A ideia de *sistema de ensino pensado à base do fenómeno do trabalho* não tem nenhuma relação com a noção de promoção de *uma educação para o trabalho*. Aquela apoia-se na compreensão de *trabalho como princípio educativo*, no sentido (e como decorrência) de ele ser nuclear na vida do ser humano.

⁸ - Em 1991, no *A Escola que Queremos* (CUT, 1991), que praticamente, como já aludimos, reproduz o que foi aprovado no Congresso do mesmo ano da CNTE.

⁹ - Lembrando uma vez mais, correspondente ao Ensino Básico português.

deveres) são introduzidas e identificadas na ordem natural do trabalho, sendo assim que o currículo básico da escola elementar se funda na problemática do trabalho. Afinal, indaga-se, quais são as componentes fundamentais do currículo da escola elementar e donde são elas derivadas? Responde-se:

“Uma dessas componentes consiste nas Ciências Naturais, isto é, o conhecimento metódico e sistemático das leis que regem a natureza. E por que é preciso conhecer essas leis? Porque os homens, para agir sobre a natureza e transformá-la em função das suas necessidades, precisam saber como ela está constituída, como ela se comporta e, portanto, quais as leis que a regem. Consequentemente, é o facto do trabalho que coloca para o homem a necessidade de conhecer a natureza e sistematizar o conhecimento, na forma científica, dando origem, assim, às chamadas Ciências Naturais (...). Uma outra componente do currículo da escola básica são as Ciências Sociais (História e Geografia), ou seja, o conhecimento do modo como os homens se relacionam entre si, como eles se organizam e que regras de convivência estabelecem, regras essas que implicam a definição de direitos e deveres pelos quais os indivíduos deverão pautar sua vida em sociedade. Ora, essas relações decorrem do facto de que os homens, ao produzirem sua existência, não o fazem individualmente, mas colectivamente, isto é, interagindo uns com os outros (...). A outra componente fundamental do currículo da escola elementar é o domínio da língua vernácula, não apenas na forma oral, a qual não depende da escola, mas na sua forma escrita. Ora, a necessidade de que todos os membros da sociedade venham dominar a linguagem escrita decorre do nível atingido pela organização social, nível esse que decorre, por sua vez, do grau de desenvolvimento do processo de produção da existência humana atingido colectivamente” (Ibidem:13-14).

Disto compreendendo-se que a acção da Escola Fundamental centra-se na *ideia de trabalho*¹⁰, desenvolvem-se então indicações para procurar superar o dilema em torno da identidade do Ensino Médio¹¹: **“Coloca-se a necessidade de que a relação entre ensino e trabalho se explicita. Já não basta agora dominar aqueles elementos básicos e gerais que foram postos como exigência do modo como se organizou a sociedade a partir do desenvolvimento do fenómeno do trabalho” (Ibidem: 14).** Isto é, afirma-se que

¹⁰ - Acrescenta-se ainda que, no Ensino Fundamental, **“o trabalho age como determinante do conteúdo curricular em termos implícitos. Assim, não é necessário estar fazendo uma referência constante e directa ao fenómeno do trabalho, porque a determinação está posta já na organização social. Trata-se de uma exigência que já está embutida no próprio modo como a sociedade se organizou. Em outros termos, isto significa que tais exigências, embora determinadas pelo trabalho, extrapolam o mundo da produção de tal modo que não é apenas para participar do processo de trabalho que se impõe o domínio daqueles conteúdos curriculares; eles são necessários para se participar da vida da sociedade, pura e simplesmente, independentemente da inserção no processo produtivo” (APEOSP/CNTE, 1990: 14).**

se trata de explicitar como o *saber*, como objecto específico do processo de ensino, se relaciona com a actividade prática que define o fenómeno trabalho. Quer dizer, o que importa, nesse estágio, é explicitar como a ciência, entendida como potência espiritual, se converte em potencial material no interior do processo produtivo ou, o mesmo é dizer, no interior do trabalho material. O Ensino Médio configura, pois, um tipo de ensino que deve trabalhar a relação entre conhecimento e actividade prática de modo explícito:

“A referida explicitação deverá envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático, sobre o modo como o saber se articula com o processo de produção. É, pois, importante que esse ensino seja organizado envolvendo a actividade prática, o trabalho manual, quer dizer material; mas trata-se do trabalho e do conhecimento sobre os modos fundamentais por meio dos quais se desenvolve a produção social. Captados esses modos fundamentais, o ensino deveria garantir, para o conjunto dos alunos, a explicitação da relação entre o saber e o processo produtivo” (Ibidem: 14).

Consequentemente, defende-se que o Ensino Médio deverá envolver **“o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos básicos que caracterizam o trabalho produtivo; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no mundo da produção”** (Ibidem: 15). Nessa perspectiva, o referido nível de ensino deverá se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e de técnicas de produção existentes, não para formar técnicos especializados, mas sim para garantir uma formação que proporcione o domínio dos fundamentos das diferentes técnicas constitutivas do trabalho.

Esta concepção, pensada sob a *base do fenómeno do trabalho*, implica a progressiva generalização do Ensino Médio **“como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade”** (Ibidem: 15).

Pondo termo à focagem deste sub-item, cabe dizer que a CNTE também volta-se para a apresentação de proposições em relação à formação de professores. E isto tem conexão com as transformações contemporâneas e com os debates que, envolvendo a relação educação e trabalho, temos estado a referir. Como frisa a entidade: **“Se o professor transitava com alguma desenvoltura na sua área de formação, o avanço vertiginoso da ciência, da pesquisa e da informação reduziu consideravelmente esse espaço. Hoje a desfasagem do conhecimento não é só quantitativa, isto é, relacionada a um**

¹¹ - Quer dizer, numa nova lembrança, o correspondente ao Ensino Secundário português.

universo de informações; ela é qualitativa, na media em que não consegue acompanhar as mudanças” (CNTE, 1996c: 23). Conheçamos este posicionamento da entidade.

2.3.4 – Proposições para a formação de professores

Nos seus documentos, e principalmente no Plano Nacional de Educação da Sociedade Civil, a CNTE, antes de apresentar as suas propostas para a formação docente, procura esboçar um panorama desta no País. Convém referi-lo.

Numa compreensão que pode ser considerada como preliminar, destaca-se que:

“Uma das mais competentes construções ideológicas formuladas para amordaçar o educador é o mito do «apoliticismo». Processado no caldo cultural do «sacerdócio» – no sentido da desprofissionalização, não no sentido ético -, resulta num vácuo dos mais problemáticos para a vivência educacional. Além da auto-censura que vem de todo esse discurso ideológico, o professor se proletariza sem abdicar, muitas vezes, de um projecto de vida com outro horizonte social¹². O desprestígio da função docente também concorre para essa situação” (Ibidem: 24).

Centrando-se especificamente na abordagem da realidade brasileira, a Confederação enfatiza que se vive uma situação similar à verificada no País nos anos 1970:

“Por coincidência, a tramitação final e a promulgação da nova LDB (Lei 9.394/96) ocorreram quando dois aniversários poderiam ser comemorados: o Jubileu de Prata – 25 anos! – de sua antecessora, a Lei 5.692/71, e os 28 anos da Lei 5.540/68, que reformou o Ensino Superior. Todas – as de antes e de agora – geradas em nome da modernização e do aumento da produtividade do sistema educacional brasileiro, sem o que, o argumento é de ontem e de hoje, o Brasil teria sérias dificuldades para «integrar o concerto das nações», hoje mais conhecido por «entrar – e permanecer no 1º mundo» (...). Coincidência adicional, o clima governamental, de acusações aos educadores, responsabilizando-os pelo caos educacional, (...) em muito lembra o final dos anos [19]60 e o início dos anos [19]70, quando, em nome da modernidade, da melhoria e da qualidade de ensino e da produtividade do sistema educacional, promoveu-se um desmonte da educação nacional e prometeu-se o paraíso educacional. Como quem conduz o dia a dia da educação são os profissionais da área, e

¹² - A CNTE deixa transparecer assim a defesa da sua concepção do *professor enquanto trabalhador*, numa espécie de lamentação por existirem casos em que tal identidade não é assumida, mesmo quando se verifica o aprofundamento da proletarização.

como, nas avaliações dos anos (19)60, o resultado desse dia a dia era, segundo o jargão da época, ultrapassado, improdutivo e pouco eficiente, atacou-se pesadamente, pela via da legislação, as maneiras até então utilizadas de formar e actualizar esses profissionais. O quadro geral que hoje vivemos é bastante semelhante (...). São retomados, hoje, os mesmos argumentos na avaliação que orienta a nova legislação – a Lei 9.394/96, cujo Título VI é dedicado aos profissionais da educação, e seus complementos sob forma de emendas à Constituição, Decretos Presidenciais, Medidas Provisórias, Portarias Ministeriais” (CNTE, 1997c: 81).

A entidade lembra que, naquela altura, em nome da profissionalização do magistério, acabou-se com o Curso Normal e, no âmbito do ensino profissionalizante do antigo 2º Grau – actual Ensino Médio -, criou-se a habilitação específica para o magistério nas séries iniciais do anterior 1º Grau – hoje, Ensino Fundamental -, tendo-se também instituído os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), numa iniciativa que nem foi totalmente implementada no País, nem tampouco foi efectivamente avaliada no pouco que se implementou. E, estabelecendo um paralelo, assinala que se propõe **“agora a volta do Curso Normal, como modalidade do Ensino Médio e como qualificação mínima para o exercício do magistério nas séries iniciais”** (Ibidem: 81). Lembra ainda que, nos anos 1970, sob a justificativa de se apressar a profissionalização do actual Ensino Médio, profissionais de diferentes matizes foram emergencialmente transformados em professores, cabendo a instituições de ensino superior **“implementar os programas intitulados «Esquema I» e «Esquema II», instituídos pela Portaria 432/71, habilitando profissionais variados a leccionar disciplinas de sua área específica no 1º Grau, naquilo que se chamava «sondagem de aptidões e iniciação profissional» e nas habilitações profissionalizantes do 2º Grau. Improvisar professores, pois, não é novidade”** (Ibidem: 81).

Foi a mesma urgência, ressalta-se, que justificou no passado a criação dos cursos de licenciatura de curta duração, sob a argumentação de que o País estava *atrasado demais* e não poderia esperar o tempo normal da sua duração: **“Precisávamos queimar etapas, encurtar caminhos”** (Ibidem: 82). A partir disso, frisa:

Desde Dezembro de 1996, a LDB, em seu Art. 62, determina que «A formação de docentes para actuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries

do Ensino Fundamental a oferecida em nível Médio, na modalidade Normab». Temos, hoje, contraditoriamente, uma reedição das normativas governamentais dos anos [19]70, através das quais pretende-se dar conta do Art. 63 da LDB. O inciso I, ao se referir ao Curso Normal Superior, deixa de explicitar como se compara ele – se é que se compara – à licenciatura plena, citada no Art. 62, permitindo interpretá-la talvez como uma licenciatura de curta duração. O inciso II sugere o retorno dos velhos Esquema I e Esquema II. No conjunto, os Institutos Superiores de Educação simplificam, também, a preparação para a docência com a proposta de formação em serviço, com ênfase na educação à distância, sem sequer definir o que isso significa. (...) Novamente, o discurso da urgência, da solução mágica e, no bojo de ambos, a desqualificação do saber profissional dos educadores” (Ibidem: 82).

A partir destas considerações, são apresentadas as seguintes proposições para a formação de professores:

- 1 – Fomentar a implementação de políticas públicas de formação básica e contínua de professores;
- 2 – Aumentar as verbas públicas destinadas à pesquisa e à capacitação de profissionais;
- 3 – Desenvolver a formação dos profissionais da educação sobretudo nas universidades, para que ela ocorra num patamar de qualidade social, política e pedagógica garantido pela indissociabilidade das funções de ensino, pesquisa e extensão;
- 4 – Estruturar os cursos de formação dos profissionais da educação, para quaisquer dos seus níveis e modalidades, tendo os seguintes princípios orientadores:
 - A docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico;
 - O trabalho pedagógico como foco formativo;
 - A sólida formação teórica em todas as actividades curriculares;
 - A criação de experiências curriculares que permitam o contacto dos futuros profissionais com a realidade da escola, desde o início do curso;
 - A incorporação da pesquisa como princípio formativo;

- A possibilidade de vivência, pelos futuros profissionais, de formas de gestão democrática;
- O desenvolvimento do compromisso social e político da docência;
- A reflexão sobre a formação do magistério.

5 – Ter a realidade da prática educativa, nomeadamente a que se verifica nas escolas públicas da Educação Básica, como o ponto de partida para o desenvolvimento das actividades curriculares na formação profissional básica e contínua;

6 – Conceber o projecto das instituições educacionais formadoras, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Superior, como resultante de trabalho colectivo e interdisciplinar, fortalecendo a escola como local de formação contínua;

7 – Incorporar os programas de educação à distância para a formação do magistério como suplementares e vinculados às universidades, com o seu desenvolvimento pressupondo a predominância da educação presencial;

8 – Implementar a formação contínua de professores caracterizada por encontros colectivos, organizados sistematicamente a partir de necessidades sentidas pelos/as professores/as, preferencialmente na própria escola onde actuam, com periodicidade determinada, reflectindo sobre a prática educativa e a busca dos mecanismos necessários e adequados ao seu aperfeiçoamento técnico, ético e político;

9 – Realizar a formação contínua de profissionais da educação, tanto docentes como funcionários, através de equipas de dirigentes da Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, cuja actuação deverá incluir a coordenação e financiamento dos programas, a sua manutenção e a busca de parceiras com universidades e instituições de ensino superior;

10 – Dotar a formação de profissionais para actuar nas áreas técnicas e administrativa do sistema de ensino do mesmo padrão de qualidade proposto para o magistério, na perspectiva de que a educação não se reduz à sala de aula

e se viabiliza pela acção articulada entre docentes e funcionários administrativos/de apoio;

11 – No caso das instituições particulares, atribuir exclusivamente aos seus proprietários a responsabilidade financeira pelos custos do desenvolvimento da formação contínua;

12 – Incluir, em quaisquer cursos de formação profissional, conhecimentos específicos sobre educação infantil, educação especial e sobre trabalho com portadores de necessidades especiais, numa perspectiva de integração social;

13 – Incluir, nos currículos e programas dos cursos de formação de profissionais da educação, temas específicos da história, da cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas, religiosas e de resistência dos povos indígenas (bem como dos negros e dos trabalhadores rurais), e da sua influência/contribuição na sociedade e na educação brasileiras;

Entendendo que, no quadro das novas tecnologias e das transformações no mundo do trabalho, **“novas habilidades de socialização – maior capacidade de comunicação, liderança, iniciativa, cooperação – passaram a ser exigidas”** (CNTE, 1995a: 21), a efectivação das aludidas proposições é concebida num contexto de **“luta por um projecto histórico, apropriado pela categoria dos profissionais da educação, que se contraponha (actualmente) ao projecto neoliberal, gestado para dar conta das exigências criadas pela nova divisão internacional do trabalho”** (Ibidem: 23).

Dessa maneira, encerramos a apresentação do que a CNTE formulou como proposições em função da relação educação e trabalho, bem como também dos níveis que compõem o seu discurso perante esta relação. Não desconhecendo que as *descrições são interpretações*, pelo que se apresenta como problemático dizer que uma abordagem descreveu na *forma original* o que focou, cremos que a incursão que realizámos procurou *traduzir com coerência* o discurso da CNTE, o que, de resto, vale para as demais incursões deste trabalho. Assim sendo, isto é, por o que fizemos ter sido *uma tradução com afastamento metodológico*, a seguir desenvolveremos uma *interpretação reconstrutiva* do discurso da CNTE, procurando dizer o que, sem ser explicitado, está contido na sua *forma original*.

3 – Uma *interpretação reconstrutiva* do discurso da CNTE sobre a relação educação e trabalho

Antes de considerarmos especificamente a relação educação e trabalho no discurso da CNTE, convém ter em atenção o enquadramento que ela atribui às políticas educativas brasileiras na década de 1990, até porque a referida relação está inserida nesse enquadramento.

A influência das opções político-programáticas da CNTE está expressa no modo como ela enforma os dispositivos que estruturam tal enquadramento, o que, se se entende que não há separação entre *juízos de facto* e *juízos de valor*, não há porque necessariamente se considerar isto como determinante de enviesamento. Contudo, ao se levar essa compreensão ao extremo, pode produzir-se juízos que, sustentados apenas pela motivação valorativa, terminam por desconsiderar os indicadores concretos da realidade. No caso aqui em foco, há que se registar que a CNTE delineia com pertinência elementos que condicionaram as políticas educativas brasileiras. No entanto, constrói uma avaliação que, centrada nas “manifestações clássicas do neoliberalismo”, não toma em conta as particularidades da realidade nacional, numa quase-transposição reprodutora de factos verificados noutros países.

Pelas diferenças que existem na hierarquia do Sistema-Mundo, consubstanciadas na existência de um *centro*, de uma *periferia* e de uma *semi-periferia*, como vimos no Capítulo anterior, é de se considerar que as manifestações e as consequências neoliberais num País como a Inglaterra não se repetem de modo similar em *países não-centrais*. É de se ter em conta ainda que a realidade brasileira, com uma diversificada combinação de velhos e novos movimentos sociais de resistência¹³, não parece ser um ambiente passivo, incapaz de rejeitar e bloquear pelos menos algumas das medidas que pretendam suprimir o espírito colectivo dos bens públicos. Está além dos nossos propósitos, aqui, a caracterização de *um neoliberalismo brasileiro*. Todavia, registámos que uma iniciativa com a referida intenção talvez possa encontrar no trabalho de Afonso (1998), a partir da realidade portuguesa – com o conceito de *neoliberalismo mitigado* –, sugestivas indicações.

¹³ - Onde a própria CNTE é um exemplo.

Posta esta *observação reconstrutiva* do enquadramento atribuído pela CNTE às políticas educativas brasileiras durante a década de 1990, desenvolveremos as demais observações concernentes especificamente à relação educação e trabalho.

3.1 – Caracterizando o discurso da CNTE: uma ambiguidade de base

Há uma *ambiguidade de base* na forma como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação estrutura o seu discurso diante da relação educação e trabalho. A mesma se manifesta em três dimensões: 1ª) Em alguns momentos, a entidade aponta a presença do carácter retórico e *mistificante* em torno dos debates sobre novas tecnologias, mundo do trabalho e educação, mas, também, em outros, concebe as novas tecnologias sem questionamento, realizando inclusivamente uma transposição mecânica para a realidade brasileira; 2ª) em diversas ocasiões, faz referência à redução da educação a mero instrumento a serviço do mercado, rejeitando veementemente tal perspectiva, mas, em algumas outras, abona iniciativas que têm tal cariz; 3ª) faz uma apreciação global das políticas educativas brasileiras nos anos 1990, abordando de forma articulada as medidas em função da conexão educação e trabalho, porém não capta pressuposições que são centrais nas acções oficiais objectivando efectivar a *promoção de uma educação para o trabalho*.

Esta ambiguidade é *de base*, ou seja, ela, em si, compõe o núcleo estruturante do discurso da CNTE, não resultando de nenhum desvio contingencial.

3.1.1 – A manifestação da ambiguidade na abordagem da relação novas tecnologias, mundo do trabalho e educação

A abordagem que a CNTE realiza da relação novas tecnologias, mundo do trabalho e educação é marcada por uma *tensão*. Isto é, ora a entidade assimila incondicionalmente o que é propagado em torno das novas tecnologias, apontando os seus reflexos directos no País, ora denuncia interesses ideológicos nas mesmas, salientando ainda que não há uma reprodução directa no Brasil. Na focagem anteriormente realizada, há elementos que expressam esta *tensão*. Por exemplo, quando se assinala que o *fordismo* não é mais o eixo de produção no País, falando-se inclusivamente de um “toyotismo

brasileiro”, e quando se descreve o carácter assumido pela reestruturação produtiva. Entendamo-nos.

Como resultado do primeiro caso, encontrámos manifestada a compreensão segundo a qual, no mundo do trabalho, se verifica uma nova configuração:

“Um novo padrão de acumulação, baseado nas novas tecnologias, principalmente a informática e a microelectrónica. A organização do trabalho baseada no padrão taylorista/fordista – fragmentado, sob responsabilidade de vários trabalhadores que poderiam ser facilmente substituídos em seus postos e que podiam apreender suas funções no próprio local de trabalho – dá lugar a um novo padrão com características diferentes. Se anteriormente o grau de instrução e escolarização do trabalhador não se constituía em um factor decisivo para o desempenho de suas funções nos postos de trabalho, sob esta nova organização, a instrução passa a ser elemento decisivo. Novas habilidades cognitivas e com graus de complexidade crescentes são exigidas, para que este novo trabalhador possa dar conta de um trabalho mais integrado – em equipas – que exige maior capacidade de abstracção e sensibilidade para lidar com máquinas mais e mais sofisticadas” (CNTE, 1995a.: 21).

No que se refere ao segundo caso (o carácter assumido pela reestruturação produtiva), põe-se em evidência que as transformações tecnológicas não têm um carácter generalizado: **“Processos de trabalho de diferentes épocas coexistem num dado momento. Em outras palavras, o que parece estar ocorrendo não é o esgotamento do modelo taylorista/fordista, mas sim a convivência de paradigmas e uma qualificação diferenciada” (CNTE, 1995c: 98).** E ressalta-se:

“Na realidade, mesmo nos países do capitalismo central, a chamada automação flexível, que demandaria o trabalho integrado, criativo e participativo, refere-se a um pedaço restrito do mundo da produção industrial (e serviços) e atinge um número relativamente reduzido de pessoas. As evidências são de que mesmo as indústrias que utilizam sistemas flexíveis se apoiam num sistema de produção dual onde, de outro lado, os trabalhadores actuam no esquema fordista. (...) No Brasil, as inovações tecnológicas e, principalmente, as mudanças na organização da gestão do trabalho têm agravado a crise de desemprego” (Ibidem: 99).

Como nos documentos, também nas entrevistas a tensão é sentida, pois se afirma que **“o fordismo não é mais o eixo da produção (...)”**¹⁴ no País (Entrevista A, realizada em 11/01/01), por outro lado, compreende-se igualmente que, no Brasil, é **“(...) difícil a gente dizer se há ou não há um pós-fordismo”** (Entrevista B, realizada em 23/01/01).

Ou seja, a CNTE constrói uma abordagem sobre a relação novas tecnologias, mundo do trabalho e educação que, em mais de um momento, sendo marcada pela veemência das suas premissas constituintes, não tem contudo unidade orgânica, na medida em que formulações suas concebem de forma divergente a mencionada relação.

3.1.2 – A dubiedade perante o entrelaçamento educação & mercado

Nesta segunda dimensão, estão colocadas incoerências no que diz respeito à tentativa de apropriação pela CNTE de formulações da corrente académica que temos mencionado, nomeadamente daquilo que alguns dos integrantes designam de *o trabalho como princípio educativo*. Há incompatibilidades entre o que a mesma propõe e posições que a CNTE chancela, havendo nestas uma dubiedade perante o entrelaçamento educação & mercado.

A propósito, pode ser referida a ideia de Centros Públicos de Formação Profissional, que, tendo em conta o que encadeia as formulações da mencionada corrente, surge como um paradoxo, pois a proposta de Centros não explicita, por exemplo, a relação a ser estabelecida com a escolarização regular, de modo a assegurar a concepção de *escola unitária*, posto que a preocupação imediata é o atendimento das *demandas do mercado*. Aliás, nessa questão dos Centros, há alguma relação de aproximação entre a CNTE-CUT/governo que vale a pena aludir.

Também o Governo, em parceria com o empresariado, defendeu a ideia de Centros de Educação Profissional, tendo os mesmos sido legalmente instituídos. As semelhanças entre a proposta do governo e a da CNTE-CUT parecem ter contribuído para que acontecessem poucas manifestações contrárias à extinção dos cursos técnicos de nível médio, posto que a criação dos Centros pressupunha à extinção correlata dos mesmos. Apenas uma diferença, mais significativa, pode ser salientada entre a proposta de Centros

¹⁴ - O juízo é emitido, portanto, no sentido restrito do contexto produtivo, no que se refere a métodos e técnicas de produção, e não no que se concerne à configuração política do fordismo.

de Formação Profissional da CUT-CNTE e a de Centros de Educação Profissional do governo: A ênfase que, na primeira, é atribuída ao seu carácter público.

Aliás, é tendo exactamente em atenção as incoerências de iniciativas que se pretendem apropriar das formulações da aludida corrente académica, que um dos seus integrantes sublinha que **“o exame de como se vem tratando, na prática, a questão da relação trabalho e educação, especialmente ao nível do sistema educacional e de instituições de formação profissional, bem como no interior da educação sindical e dos movimentos sociais, nos assinala, pois, uma crise de aprofundamento teórico”** (Frigotto, 1995: 13). E numa referência que pode ser destinada ao comportamento da *crítica ligeira*, realizada pelo mero empenhamento ideológico, ressalta: **“A crise do aprofundamento teórico se manifesta, num nível mais imediato, pela homogeneização do discurso crítico, mas que, na prática, reflecte a interiorização das concepções e categorias do positivismo e do funcionalismo. (...) As perspectivas, valores e concepções da sociedade das mercadorias põem-se como limite da análise e da acção”** (Ibidem: 14).

Além do mais, não se toma conhecimento de duas categorias que perpassam a ideia de *trabalho como princípio educativo*: A chamada *politecnia* e *omnilateralidade*. A primeira é definida (Machado, 1992) como sendo responsável por uma formação que ultrapassa o conhecimento meramente empírico, na medida em que requer formas de pensamento mais abstractas, isto é, vai além de uma formação simplesmente técnica, pois pressupõe um perfil amplo do trabalhador, consciente e capaz de actuar criticamente no processo produtivo, habilitado para buscar autonomamente os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento. A *politecnia* questiona a noção de *polivalência* e demanda o domínio de conceitos e princípios fundamentais das bases técnico-científicas; requer a compreensão dos princípios tecnológicos que norteiam a aplicação da ciência tanto nos processos produtivos como no processo de sociabilidade (Ibidem).

Quanto à *omnilateralidade*, pode ser entendida (Manacorda, 1990) como uma referência a um aspecto da relação *trabalho e educação* que se contrapõe à dicotomia entre à formação para o *trabalho manual* e para o *trabalho intelectual*, pressupondo o *desenvolvimento total*, completo, multidimensional, em todos os sentidos; significa, portanto, o *desenvolvimento integral do ser humano*, tendo o trabalho como *actividade vital e princípio educativo*.

3.1.3 – A insuficiente apreciação das políticas promotoras de *uma educação para o trabalho*

A insuficiência da apreciação desenvolvida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação no referente às políticas promotoras de *uma educação para o trabalho*, é de dupla natureza. É *teórica*, ou seja, a entidade não consegue identificar elementos que são centrais no estatuto que as funda; e também é de natureza *compreensiva*, quer dizer, na abordagem que a CNTE realiza sobre tais políticas, parece não conseguir apreender indicações que nelas estão pressupostas. Esta dupla insuficiência manifesta-se, por exemplo, no *não-reconhecimento* da conexão realizada pelo governo brasileiro – sob o *estímulo* do empresariado e das organizações internacionais – entre a escola regular e a “preparação para o trabalho”; na *não-percepção* da influência condicionante, em determinadas iniciativas, da decisão de se formar mão-de-obra; e no entendimento incompleto de algumas propostas de acções reformistas. Embora seja no primeiro caso que a insuficiência de *natureza teórica* se manifesta mais explicitamente, enquanto que no segundo e no terceiro – principalmente no terceiro – a mesma é mais de *compreensão*, ela atravessa estes dois, na medida em que é a partir do primeiro que a CNTE estrutura o seu ponto de vista.

Relativamente ao primeiro caso, a CNTE não consegue captar que o estatuto no qual as reformas educativas são fundadas atribui um papel de relevo à escolarização regular¹⁵ na *preparação para o trabalho*. E se não o capta parece que é porquê se mantém “prisoneira” de uma interpretação e de uma crítica realizadas no passado, referentes nomeadamente às reformas do período ditatorial, pois, nessa altura, sob a influência da Teoria do Capital Humano, as directrizes reformistas, defendendo a necessidade de apressar a “preparação de mão-de-obra para o desenvolvimento”, patrocinaram o *tecnicismo educativo*, estabelecendo uma rígida separação entre a escola regular e o ensino profissional. Assim sendo, nos anos 1990, ao ter presente, nas políticas educativas brasileiras, a influência da Teoria do Capital Humano, a entidade repete uma interpretação e uma crítica do passado. Entretanto, como demonstramos no Capítulo III, o regresso da Teoria do Capital Humano ocorre sob novas bases, de modo rejuvenescido. Dessa maneira,

¹⁵ - De resto, tal situação também é um facto que desafia empiricamente a ideia de sistema educativo pensado sob a *base do fenómeno do trabalho*, o que talvez coloque a necessidade de - além de uma *refocagem* sobre algum “dado pressuposto” seu - (re)qualificar, para se diferenciar, a sua perspectiva em relação à formação integral.

a CNTE desenvolve uma apreciação que, por insuficiência teórica, não apreende a função atribuída à escola regular, pelas reformas, na promoção de *uma educação preparação para o trabalho*.

Pelo que realçámos no Capítulo anterior, na descrição *analítica* das reformas educativas brasileiras, é perceptível a articulação que se procura fazer entre a escola regular e a educação profissional, o que, em mais de um momento, é explicitado nos documentos do Ministério da Educação. Por exemplo, quando se afirma:

“No modelo adoptado pela nova legislação brasileira, a Educação Profissional foi concebida como complementar à formação geral. Isso significa reconhecer que, para enfrentar os desafios de hoje, o profissional precisa cumprir duas exigências fundamentais: ter uma solida formação geral e uma boa educação profissional. Os profissionais que vão enfrentar o mundo moderno devem estar preparados para o trabalho e para o exercício da cidadania. Não mais a formação para um posto de trabalho que prepare o homem *executor de tarefas*. A nova educação profissional forma o trabalhador pensante e flexível, no mundo das tecnologias avançadas” (Brasil, 2000a: 1).

Mais explícito não poderia ser o documento que apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

“Nas décadas de [19]60 e [19]70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou (...) a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de [19]70, a propor a profissionalização compulsória (...). Na década de noventa [1990], *enfrentámos um desafio de outra ordem* [o grifo é nosso]. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de actuação” (Brasil, 1999b: 6).

Quer dizer, diferente do que a CNTE enfatiza, não há a *propositada determinação* de promover a separação entre o ensino regular e a educação profissional. Tanto não o há que o Ministério não só o afirma expressamente como frisa que tal procedimento pertence ao passado, ressaltando que as motivações na década de 1990 são outras. O mesmo é dizer que o estatuto no qual as reformas educativas são fundadas atribui

um papel de relevo à escola regular na *promoção de uma educação para o trabalho*. Atribuição que não se limita ao plano das intenções, mas que se consubstancia na efectivação de medidas objectivando, por exemplo, desenvolver mecanismos de estruturação da *sólida formação geral* apregoada pelo Ministério. E aqui estamos diante do segundo caso atrás referido, onde a CNTE não consegue perceber que determinadas medidas são condicionadas pela decisão de “preparar mão-de-obra”.

Isto é o que acontece em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, nomeadamente para o Ensino Fundamental. No Primeiro Volume destinado a este nível de ensino, como introdução, realiza-se uma análise das conjunturas internacional e nacional, pondo em destaque os usos das novas tecnologias, sublinhando-se então que, na *nova realidade*, é imprescindível o fortalecimento da formação geral, com tal compreensão sendo retomada nos documentos das áreas específicas (Brasil, 1997c). Já no que concerne aos Parâmetros para o Ensino Médio, numa “espécie de sintonia” com o Ensino Fundamental – e mais uma vez evidenciando-se a inserção da escola regular nas estratégias de promoção de *uma educação para o trabalho* -, assume-se que:

“A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de actuação. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e seleccioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (Brasil, 1999b: 6).

Ou seja, tratam-se de perspectivas que, em atenção ao estatuto que funda as reformas educativas, realizam a articulação entre a escola regular e a educação profissional, sendo condicionadas pela decisão de, proporcionando a formação geral frisada pelo Ministério da Educação, preparar a mão-de-obra nacional para aquilo que o mesmo entende ser uma realidade diferente da verificada nos anos 1960/1970.

Não há, porém, no discurso da CNTE, referências sistemáticas concebendo os Parâmetros para o Ensino Fundamental como uma acção que tem em conta a promoção de *uma educação para o trabalho*. O foco da apreciação da entidade centra-se em *genéricas críticas à influência neoliberal* nos mesmos, patrocinada esta pelo Banco Mundial, conforme acentua; em questões específicas relativas à implementação da normatividade curricular por eles eleita; em questões que versam sobre a participação da comunidade escolar na sua gestão, etc. A entidade não formula, portanto, uma compreensão relativa aos

Parâmetros Curriculares que apreenda neles a presença da intenção de se promover *uma educação para o trabalho* - através da formação geral apregoada pelo Ministério da Educação - como uma componente condicionante¹⁶.

Esta dificuldade de percepção revela-se não só numa situação de compreensão macro, mas também no entendimento das medidas específicas que estão propostas pelas reformas. Chegamos assim ao terceiro caso atrás mencionado.

No seu discurso, a CNTE revela um entendimento incompleto das medidas reformistas destinadas à relação educação e trabalho, como parcial já o é o seu juízo nos casos anteriores, sendo que aqui se trata do entendimento do que é apresentado como directriz específica. Ao referir que a reforma promove a separação entre ensino regular e profissional, por exemplo, a entidade desconhece - ou talvez desconsidere - que a reforma, conectando ambos, estabelece indicativos para que escolas do ensino regular ofereçam ensino profissional.

Também não se tem em atenção que, em face da referida conexão, se institui que os currículos do ensino técnico podem aproveitar, até ao limite de 25% do total de sua carga horária mínima, as disciplinas cursadas na parte diversificada do Ensino Médio. Não está em causa se elas são profissionalizantes, mas sim o facto de que é estabelecida uma ligação entre o ensino regular e o profissional e que, assim sendo, uma medida específica funciona como demonstração empírica de que não há uma propositada decisão de *separação total* entre os dois níveis.

É dessa maneira, portanto, conforme os três casos referidos, que se revela a *ambiguidade de base* na forma como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação estrutura o seu discurso diante da relação educação e trabalho. E, por assim ser, a sua crítica, pretendendo ser rigorosa, termina por ter *uma* característica de desfasamento.

¹⁶ - Aliás, sobre insuficiência de apreciação, a postura da CNTE - e também da CUT - perante o Plano Decenal de Educação para Todos (ver a nota 5) é paradigmática. Tendo este sido formulado como decorrência dos acordos internacionais do governo brasileiro, sob a orientação da ONU, em torno das directrizes que se diz fazer "**parte de uma estratégia global de educação com a finalidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dirigidas à nova fase de desenvolvimento mundial**" (Neves, 2000: 156), já estavam aí delineadas, implícita ou explicitamente, algumas políticas de reforma, como "**os Parâmetros Curriculares Nacionais, a reforma do Ensino Médio (...), o estímulo à utilização de outras fontes de recursos, em substituição ao emprego directo de recursos públicos**" (Ibidem: 156). Apesar disso, todavia, como assinala Neves (Ibidem: 157), "**em parte por desconhecerem a natureza dos pressupostos nos objectivos gerais do Plano Decenal de Educação para Todos, a CNTE e a CUT legitimaram as directrizes do Plano Decenal, acatando os enunciados do Acordo Nacional de Educação para Todos, selado durante a realização da Conferência Nacional de Educação para Todos, em Brasília, no período de 29 de Agosto a 2 de Setembro de 1994**".

3.2 – A desactualização do posicionamento crítico da CNTE

Os dispositivos da estruturação discursiva da CNTE ao construírem um posicionamento crítico enformado por “ferramentas” que constituíram a crítica a reformas educativas passadas, delimitam para o mesmo uma fundamentação que se apoia, organicamente, numa premissa desfasada.

Isto é, ao repetir uma crítica que foi feita, nos anos 1960/1970, às reformas educativas impulsionadas sob a orientação da Teoria do Capital Humano, a entidade não tem em conta que, nos anos 1990, as perspectivas afiliadas à essa matriz teórica não se apresentam nos mesmos moldes daquela altura, onde a desvinculação ensino regular/ensino profissional, a decisão de apressar a profissionalização e a formação especializada para funções específicas, foram características distintivas. Nos anos 1990, sob o carimbo da chamada flexibilidade, defende-se que, antes de tudo - antes de qualquer iniciativa de formação profissional específica -, se deve desenvolver uma forte base de formação geral que proporcione *competências* para adaptação aos imprevistos da flexibilidade. Daí a centralidade da escola regular, e a sua consequente articulação com o ensino profissionalizante.

Ou seja, tem-se uma situação *sui generis*: A CNTE formula o seu posicionamento crítico em relação às reformas tendo por base a defesa da integração do ensino profissional no ensino regular, quando é exactamente isto que o estatuto no qual as reformas estão fundadas defende, com medidas do governo brasileiro procurando estabelecer a referida conexão, conexão que, atendendo às demandas do mercado, promova *uma educação para o trabalho*. Aqui, por sua crítica ser prisioneira do desfasamento, a CNTE não consegue perceber de forma sistematizada como a escola regular está sendo concebida exclusivamente em função do mercado; e, novamente, talvez fosse aqui que, parece-nos - não tivesse a sua crítica na condição que apontamos -, a entidade poderia efectivamente, como consequência do empenhamento político-programático que lhe é próprio, diferenciar o seu discurso do discurso governamental.

Tendo explicitado analiticamente como a CNTE, durante os anos 1990, formulou o seu discurso diante da relação educação e trabalho, estamos a encerrar este Capítulo. No próximo, como decorrência do carácter deste estudo, abordaremos, sob a mesma óptica, a realidade portuguesa, focando a FENPROF.

CAPÍTULO VI

O DISCURSO DO SINDICALISMO DOCENTE PORTUGUÊS DIANTE DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO

A concepção de que a Educação é condição do próprio desenvolvimento é hoje reconhecida em todo o mundo.

FENPROF

1 – O enquadramento atribuído pela FENPROF às políticas educativas portuguesas durante a década de 1990

O enquadramento que a FENPROF atribui às políticas educativas portuguesas, durante a década de 1990, não se encontra elaborado de maneira específica. Ele está disperso, perpassando as formulações da entidade. O que implica que, para a sua definição - semelhante a como o fizemos em relação a CNTE -, se desenvolva um movimento apoiado em dois postulados: Uma focagem, em *perspectiva histórica*, das fontes documentais da entidade e a *escuta da viva voz* dos seus dirigentes, através das entrevistas.

No Congresso realizado em 1989¹ (o III na história da entidade), afirma-se, de forma um tanto incongruente, que a avaliação que a OCDE faz da educação em Portugal² é acertada – **“em Portugal, a constatação da OCDE é totalmente verdadeira”** (FENPROF, 1989a: 6) -, mas, ao mesmo tempo, realça-se a influência do neoliberalismo no País³, quando se enfatiza que a asserção em torno da valorização da educação pelos governos nacionais não é algo que acontece por acaso: **“Os governos não chegam de livre vontade à essa asserção, sobretudo aqueles que, como o Governo Português, assentam as suas políticas económicas em modelos neoliberais, que questionam o valor social dos investimentos no sector da educação e que assentam a sua política de rendimentos na sistemática transferência dos resultados do crescimento económico para o factor capital”** (Ibidem: 6).

Por ocasião do IV Congresso, realizado em 1992⁴, o Secretariado Nacional da FENPROF apresentou um texto onde procura fazer uma avaliação de conjuntura, abordando os factos que estavam a ocorrer na Europa e no mundo, para, em seguida, caracterizar as políticas portuguesas. Sobre os factos na Europa e no mundo, afirmou-se:

¹ - Em Lisboa, entre 19 e 22 de Abril.

² - Ver o Capítulo IV.

³ - Sem que se esboce uma compreensão que capte tal influência na sequência de um possível condicionamento advindo das formulações de órgãos como a OCDE.

⁴ - Em Coimbra, entre 13 e 15 de Maio.

“A velha ordem internacional e o «equilíbrio» leste-oeste terminaram, assim como terminou a repartição das áreas de influência, determinada por uma bipolarização do mundo. O próprio mapa da Europa, tal como era conhecido depois da II Guerra Mundial, está já profundamente alterado, ainda que não completamente definido. (...) As massivas pressões migratórias de trabalhadores dos países mais pobres para os mais ricos, geralmente acompanhadas por manifestações de racismo e xenofobia; a manutenção do conflito Norte-Sul caracterizado pelo domínio e exploração dos países mais pobres do Sul pelos do Norte desenvolvido, são alguns dos sinais que marcam a profunda instabilidade que hoje se vive e que gera angústias e incertezas quanto à evolução próxima da Europa e do mundo. Paradoxalmente, numa Europa onde geograficamente se concentram bolsas de maior instabilidade situa-se igualmente um dos pólos de maior estabilidade política – a Comunidade Europeia. Esta estabilidade não está, porém, livre de alguns riscos”⁵ (FENPROF, 1992a: 20).

Ao abordar a conjuntura nacional, a entidade definiu a governação em curso como promotora de **“uma política condicionada por critérios economicistas”** (Ibidem: 20). O que entendeu como sendo uma decorrência das **“orientações europeias”**:

“A aplicação das leis e directivas comunitárias, a intenção do Governo Português em fazer baixar o índice da inflação e do défice público para poder aderir à UEM são alguns dos aspectos que condicionarão as opções políticas, económicas, sociais e laborais do Governo Português nos próximos três anos. Já é hoje possível apreciar essas opções: Um Orçamento de Estado para 1992 bastante restrito; uma política de contenção salarial; um agravamento da carga fiscal, sobretudo sobre os rendimentos do trabalho; um corte significativo nas verbas destinadas às autarquias; a aplicação do pacote laboral, são sinais evidentes de uma política que fará recair sobre os portugueses com menores recursos o peso das opções do Governo” (Ibidem: 20).

Para tratar especificamente das políticas educativas, a Federação recuou até 1987: **“O discurso ministerial, logo a partir de 1987, começou por reproduzir algumas formulações mais consensuais da LBSE, ignorando outras que, eventualmente, saíam fora do seu próprio e restrito ideário pessoal e/ou partidário”** (Ibidem: 10). Destaca que:

⁵ - Os riscos que a FENPROF tinha em conta diziam respeito, por exemplo, aos possíveis desentendimentos entre os países da então Comunidade no referente ao seu alargamento: **“Na verdade, os pedidos de adesão de vários países com diferentes estádios de desenvolvimento está a provocar já um debate sobre se a CE se deve fechar sobre si mesma, se se alarga a alguns Estados ou a todos os que o desejem”** (FENPROF, 1992a: 20).

“A par com o desenvolvimento da temática do «menos Estado» e com as críticas frequentes ao excesso de dependência do sistema educativo do financiamento estatal, o Ministro da Educação e o seu Governo foram introduzindo modalidades bastante diferenciadas de financiamento público do ensino privado (...) enquanto produziam legislação sobre o «mercado educativo», com vista a promover o financiamento privado da escola pública, realçando, assim, a sua subordinação a interesses privados” (Ibidem: 10).

Isto é, entendia a Federação, foram-se desenvolvendo mecanismos de desresponsabilização do Estado perante o financiamento educativo, num quadro de abertura do sistema público “à sociedade civil”, sublinhando-se a necessidade de descentralização. Em seguida, destaca:

“Pretende-se caracterizar um sistema participativo como aquele que é mais permeável às influências da «sociedade civil», omitindo, por exemplo, que se a escola viesse a reproduzir, dentro dos seus mecanismos de governo, as hierarquias e os conflitos de poder existentes nas comunidades locais, morreria como instituição autónoma. É de realçar que a autonomia da escola defendida pelo XI Governo – incluindo a autonomia universitária - incluiu sempre práticas de desresponsabilização do Estado no seu financiamento, bem como o incentivo à sua dependência de entidades e de poderes regionais ou locais. Não restam, hoje, dúvidas de que uma tal linha teórica que foi, pouco a pouco, sendo dominante no discurso educativo oficial, (...) serviu de fundamento para a marginalização progressiva dos professores relativamente aos processos negociais comuns e à participação na definição da política educativa, (...) bem como para o desenvolvimento de redes de influência de carácter empresarial ou político que, a prazo, atrofiarão a autonomia da escola pública que, no discurso, se pretende incentivar” (Ibidem: 10).

No Congresso de 1995⁶, a FENPROF organiza de forma mais sistemática o conjunto de reflexões que, até então, de uma forma um tanto dispersa, vinha realizando. Por exemplo, realiza-se uma *apreciação geral da situação política, social e educativa portuguesa*; a Intervenção de Abertura do Secretário-Geral denomina-se *Por uma Nova Política Educativa, Por uma Escola de Qualidade e uma Profissão Valorizada: Um Sindicalismo Reflexivo e Actuante*; e a entidade encomendou a alguns académicos um conjunto de “contributos que

⁶ - Em Lisboa, entre 24 e 28 de Maio.

apoiassem e aprofundassem o (...) tema «Uma Escola Pública de Qualidade – Valorizar a Profissão»” (FENPROF, 1995a: 1).

A Federação procurou realizar um balanço da situação do País, principalmente tendo em atenção a “governação social-democrata”:

“Vinte e um anos decorridos desde a Revolução dos Cravos, oito dos quais com governos de maioria do PSD, com um sistema político fortemente centralizado e cariz autoritário, onde, a todos níveis, os critérios economicistas e administrativos do neoliberalismo prevaleceram sobre as preocupações humanas, o País viu agravar-se o fosso que o separa dos países da União Europeia com os quais compartilha um mercado único (...). O tempo que nos separa do último Congresso realizado em Coimbra, em 1992, corresponde a um período politicamente marcado pela actuação do governo do PSD, sustentado numa segunda maioria absoluta, cujos efeitos nefastos são bem evidentes na sociedade portuguesa, como seja o agravamento do clientelismo, da intolerância e da corrupção” (FENPROF, 1995b: 3).

Avaliou-se que a troca de Ministros da Educação ocorrida em 1993 – Couto dos Santos por Manuela Ferreira Leite – veio reforçar a *lógica economicista* na educação, além de bloquear ainda mais os processos negociais: “Foi uma substituição que reforçou a lógica economicista na área da educação e garantiu uma prepotência e uma arrogância negocial capaz de desprezar qualquer reivindicação, por mais pequena que fosse, formulada pelos professores e suas organizações sindicais” (FENPROF, 1995c: 6). Isto, todavia, seria uma determinação da própria orientação geral da “governação social-democrata”:

“Face ao desgaste de imagem dos anteriores Ministros, Manuela Ferreira Leite veio ocupar a Pasta da Educação num momento em que o governo teve necessidade de mostrar a sua face mais agressiva e arrogante, sujeitando um sistema educativo fragilizado pela inépcia de sucessivas equipas do ME a medidas incoerentes que só agravaram a já degradada situação existente, fazendo das últimas gerações de alunos vítimas da sua desorientação. A Reforma Educativa que havia sido pensada longe dos professores, dos contextos e dos processos ficou irremediavelmente comprometida com decisões avulsas, arbitrárias e inconsequentes, saldando-se por um completo fracasso. Se considerarmos os eixos fundamentais em que assentava esta reforma, desde a renovação curricular à gestão democrática das escolas, desde a formação contínua dos docentes ao seu estatuto de carreira, constatamos amargamente a distância que separa as intenções anunciadas das concretizações” (FENPROF, 1995b: 3-4).

Para a FENPROF, o Ministério da Educação definia a política educativa de forma unilateral, sem nenhuma atenção às posições dos docentes, adoptando uma postura que comprometia mesmo valores da própria Democracia. O que seria algo próprio da governação em vigor, responsável por um quadro político-social que se teria degradado, tendo tal degradação se consubstanciado em aspectos como:

“No empobrecimento político da Democracia gerado através do corte sistemático de vias de participação dos cidadãos; na área da educação poder-se-ia apontar o facto de o ME se ter mantido cerca de dois anos sem ouvir os representantes dos docentes do ensino superior; de o ME pautar a sua estratégia de diálogo com as organizações sindicais por grandes hiatos negociais interrompidos por reuniões desprovidas de ordem de trabalhos ou com uma agenda ridícula perante o volume e relevância das questões a negociar; de o ME fazer tábua rasa de posições assumidas por dezenas de milhar de professores sob a forma de abaixo-assinados; de o ME considerar letra morta os Pareceres e Recomendações da Provedoria de Justiça e de ignorar acintosamente um significativo número de acórdãos do Supremo Tribunal Administrativo que vão no mesmo sentido dos textos do Senhor Provedor de Justiça sob matéria tão sensível, para os professores, como a da progressão na carreira” (FENPROF, 1995c: 6).

A situação de bloqueamento nos processos negociais, segundo a FENPROF, sendo **“reforçada por toda uma prática ministerial assente num total desprezo pela opinião das organizações sindicais”** (Ibidem: 6), foi a **“face de uma política governativa de matriz neo-liberal empenhada em fazer recuar os ponteiros do relógio dos direitos educativos do povo português”** (Ibidem: 6).

O VI Congresso, realizado em 1998⁷, desenvolveu-se sob **“outros ventos político-administrativos”**. Tinha subido ao poder o PS. Há um abrandamento das críticas fenprofianas, mas, ao mesmo tempo, também, manifesta-se uma espécie de desilusão em relação aos rumos que o Ministério delineava para a política educativa. O abrandamento se traduz num acentuado deslocamento de enfoque de questões nacionais para as internacionais – bem diferente do que ocorreu no Congresso anterior – e a *espécie de desilusão* é evidenciada quando se sugere que há uma continuidade das orientações oriundas da **“governação social-democrata”**.

⁷ Em Braga, entre 13 e 15 de Maio.

No que concerne ao primeiro caso, realiza-se uma abordagem que questiona a emergente configuração internacional:

“Os professores portugueses e a sua mais representativa Federação – a FENPROF – não podem assistir, distantes e indiferentes, à degradação dos direitos humanos e sociais, provocada, um pouco por toda a parte, ao longo do último quartel deste século, pelas grandes transformações que se deram nos diversos planos. Transformações que têm conduzido à anemia do Estado de Bem-Estar Social, ao enfraquecimento da solidariedade e dos sistemas de segurança social e à diminuição das condições de igualdade. De outro ângulo, observa-se a mundialização (...), assente nos princípios da liberalização dos mercados, da desregulamentação da economia e da privatização integral de alguns dos seus mais importantes sectores” (...) (FENPROF, 1998a: 1).

Mantendo-se no nível de abordagem macro, a entidade entendia que **“a revolução científica e tecnológica imprimiu uma dinâmica de transformação não só no domínio da ciência e da tecnologia, mas também no das relações económicas, sociais e políticas” (FENPROF, 1998b: 1), particularmente verificando-se que “o avanço tecnológico no domínio das comunicações implicou que as economias deixassem de depender directamente de um único local de produção e de distribuição dos bens produzidos e se constituíssem redes de produção e distribuição sem fronteiras de qualquer natureza” (Ibidem: 1). E, apresentando a sua definição da globalização, afirmou:**

“Tão importante (se não mais) como o carácter transnacional das empresas é a internacionalização do capital que não conhece fronteiras físicas ou temporais, uma vez que as bolsas de capitais estão em permanente actividade, visto que, ao encerrarem as bolsas de Paris e Londres, estão a abrir as de Hong-Kong e Tóquio. A este fenómeno dá-se o nome de globalização que, fundamentalmente, significa a realização à escala planetária de qualquer actividade humana, seja ela de natureza económica, financeira, política ou cultural. A globalização, em si, não é um bem ou um mal: ela corresponde a um estágio do desenvolvimento humano e ao aproveitamento das possibilidades abertas pela revolução científica e tecnológica. Contudo (...), tem servido quase em exclusivo para o crescimento da economia na escala física do próprio sistema sem cuidar do desenvolvimento dos povos na sua globalidade, isto é, no seu bem-estar e no respeito pela sua identidade” (Ibidem: 1-2).

No tocante ao segundo caso, a *espécie de desilusão*, a FENPROF refere que, com “a vitória do PS nas eleições de 1995, as esperanças nascidas do seu programa de candidatura e das promessas feitas durante a campanha eleitoral, geraram um alargado sentimento de confiança entre os professores” (FENPROF, 1998c: 2), havendo inclusivamente disponibilidade docente para participar no “incremento e concretização de medidas que conduzissem à inversão de uma política que, durante largo tempo, pôs em causa a escola pública, a democratização do sistema e revalorização sócio-profissional dos professores” (Ibidem: 2). Entretanto:

“Quase três anos passados sobre a posse de um novo governo que se dizia orientado pela paixão da educação, verifica-se que a actual equipa responsável pelo Ministério da 5 de Outubro não foi capaz de pôr em causa a herança pesadamente negativa dos governos anteriores, antes *tem aprofundado numa linha extrema e perigosamente neoliberal o que de mau já havia no sistema* [o grifo é nosso]. A prossecução desta política, esmaltada de «inovações», na sua grande maioria de sinal negativo – dos apoios educativos à autonomia e gestão das escolas –, apenas serviu para manter Portugal na cauda dos países da União Europeia, no campo da Educação, aumentar o descontentamento de educadores e professores no que concerne à sua realização profissional e social, reforçar a contestação de estudantes e lançar na sociedade portuguesa grandes dúvidas que o futuro próximo lhe vai colocar” (Ibidem: 3).

Ou seja, a FENPROF não faz, em relação aos três anos da “governança socialista”, as mesmas críticas que fazia em relação à anterior governação; todavia, ao ter em atenção as posições do Ministério da Educação, a entidade avaliou, um tanto decepcionada, que havia uma continuidade das directrizes difundidas pelos governos do PSD, enfatizando que estava presente, no governo do PS, a orientação neoliberal. Tal avaliação foi reforçada no VII Congresso.

Realizado entre 21 e 23 de Março de 2001, em Lisboa, o VII Congresso foi um momento em que a FENPROF, considerando os últimos três anos, aumentou a intensidade das suas críticas em relação à governação do PS. Para tanto, chegou mesmo a fazer uma retrospectiva, remontando a 1995, lembrando as proclamações do V Congresso, as posições dos governos do PSD e as esperanças em relação ao governo do PS:

“Decorreu este V Congresso, como todos estão lembrados, ainda no tempo do consulado de Manuela Ferreira Leite, fase final de 10 anos de maioria do PSD (8 anos dos quais com maioria absoluta). A derrota eleitoral do PSD em Outubro de 1995 e a vitória do Partido Socialista permitiram esperar alterações positivas na política educativa, tanto mais que a este sector fora dada a prioridade de uma irresistível paixão. Todavia, seis anos depois, mesmo as esperanças mais sólidas feneceram e os educadores e professores, bem como a maioria do povo português, verificam que não foram introduzidas nem na vida política nacional, nem no sector da educação, as mudanças necessárias a um salto qualitativo na vida dos portugueses. Estamos, de facto, a viver um tempo político em que não se vislumbram efectivas transformações políticas e sociais, antes, pelo contrário, se desvela uma linha política que não visa a construção de um sistema educativo público de qualidade para todos como motor indispensável e contributo insubstituível na edificação de uma sociedade outra em que o pensamento e a acção dos trabalhadores seja factor primordial nos planos da teoria e das práticas políticas” (FENPROF, 2001b: 11).

A entidade destacou que, esta avaliação, “os educadores e docentes reunidos no VII Congresso Nacional dos Professores deixarão ao Governo, com o objectivo de alertar os seus membros para a necessidade de um revisão urgente da sua prática política” (Ibidem: 11), com isto não querendo significar que “simples «operações de cosmética» são em si bastantes porque a situação política e educativa são graves e preocupantes” (Ibidem: 11). Põe ênfase na necessidade de se proceder a uma mudança global, principalmente na educação, objectivando superar “um modelo esgotado de controverso desenvolvimento de Portugal em que os grandes grupos económicos mostraram, com clareza, que pouco se importam com o futuro do País ou com a dignificação do trabalho e da condição humana, cegos que estão pela finalidade, última e única, do lucro sem regras nem princípios – porventura a mais abastarda forma de uma sociedade capitalista” (Ibidem: 11).

Enquadrando as acções de governo do PS, a FENPROF novamente definiu como matriz o neoliberalismo, sendo que, agora, diferente do que ocorreu no VI Congresso, esta definição não é sugerida apenas como continuidade das orientações da governação do PSD, mas também como resultado de uma opção própria do PS. Diante disso, é ressaltado: “Não vimos a este Congresso apenas para questionar o neoliberalismo, porque tal posicionamento limitaria as nossas ambições que têm de ir naturalmente no sentido da construção de um projecto alternativo ao das forças transnacionais que, operando

efectivamente no mercado – esse Deus anónimo, sem rosto e sem consciência –, exercem uma verdadeira ditadura mundial” (Ibidem: 11).

Especificando um questionamento, a entidade refere a forma como se desenvolveu a proposta de reforma curricular: “O autismo governamental atingiu o delírio, no mundo da educação, o seu delírio mais perigoso e de consequências mais imprevisíveis quando avançou para a generalização da reforma curricular dos Ensinos Básico e Secundário apenas apoiado pelo PS, com os votos contra de toda a oposição parlamentar, e com a contestação de professores e estudantes” (Ibidem: 14).

Quer dizer, constata-se que, durante a década de 1990, a FENPROF define o neoliberalismo como sendo a matriz que enquadra as políticas educativas portuguesas. Seja, em alguns momentos, fazendo referência ao economicismo – principalmente nos anos da “década social-democrata” –, seja apontando a prevalência da *lógica do mercado*, seja, enfim, explicitamente, referindo a orientação neoliberal, esta é a perspectiva que a FENPROF, através dos seus documentos, sustenta para a década de 1990, mesmo estando esta dividida pela governação do PSD e do PS. Tal constatação foi reforçada pelas entrevistas.

Ao fazer um balanço das políticas educativas no período em foco, um entrevistado nos afirmou: “Durante a década de 1990, foram governos de partidos diferentes: Tivemos, no início da década, governos do PSD, portanto, do Partido Social Democrata, e, depois de 1995, governos chefiados por António Guterres, do Partido Socialista. Mas isso implicou que as grandes linhas orientadoras no campo da educação fossem claramente linhas de natureza neoliberal” (Entrevista C, realizada em 10/07/01). E procurou exemplificar como a influência neoliberal se materializou:

“Nós assistimos o caso do governo Cavaco Silva, do PSD, é, um dos seus Ministros claramente favorecer o ensino privado, que é uma das linhas de orientação da política neoliberal, que é de algum crescimento do ensino privado em detrimento do ensino público. Temos vários exemplos ao longo da década do que será pôr em prática a distinção entre o gastador e o pagador, que é o pagador são os dinheiros públicos, que permitem fazer contractos com escolas privadas, com direcção privada, Os dinheiros públicos pagam e o privado presta os serviços. Temos o caso, por exemplo, um Ministro de Cavaco Silva deu claramente privilégios à Universidade Católica” (Idem)

A única diferença substancial ressaltada pela FENPROF entre os governos do PSD e do PS diz respeito aos processos negociais, registando uma maior acessibilidade negocial nos governos do PS: **“Do ponto de vista negocial, inequivocamente, foi possível estabelecer, digamos, pontos, laços de diálogo com o governo do Partido Socialista e com os Ministros e Secretários de Estado da Educação”** (Idem); mas, ressalta-se, **“naquilo que é fundamental, a política global e as políticas sectoriais na área de educação, eram muito semelhantes, eram muito semelhantes”** (Idem).

Outro entrevistado procura mesmo desenvolver uma abordagem sobre o carácter do PSD e do PS, pondo em evidência premissas da formulação que desenvolvemos sobre ambos no Capítulo IV⁸, para mostrar que não existe antagonismo entre os dois partidos:

“É preciso percebermos os termos «social-democrata» e «socialista». Eu digo/explico porquê, é muito fácil. Por exemplo, o Partido Socialista representa a social-democracia, está na Internacional Socialista, (...) que é composta, como nós sabemos, por todos os partidos sociais-democratas da Europa (...), o Partido Trabalhista da Inglaterra, o Partido Social Democrata da Suécia (...); aliás, o nosso próprio Primeiro-Ministro afirmou recentemente na Assembleia da República que ele representa a social-democracia [a referência é a António Guterres]. O Partido que, em Portugal, se chama Partido Social Democrata é (...) um partido liberal, também no sentido tradicional da Europa, não está na Internacional Socialista. (...) Se formos analisar o fundo das políticas, e o fundo das políticas serão as políticas orçamentais, as políticas de integração europeia (...), sobre moeda única, sobre Tratado de Maastricht, sobre o Tratado de Amsterdão, revisões constitucionais, se vê que quer o Partido Socialista, quer o Partido Social Democrata, no sentido que nós definimos, se conjugam nestas posições” (Entrevista D, realizada em 05/07/01).

Em suma, entendendo que o PS e o PSD não se antagonizam programaticamente em relação ao núcleo das principais políticas, a FENPROF concebe as políticas educativas durante a década de 1990 como sendo orientadas pelo neoliberalismo. Tendo isto presente, focaremos no próximo item o posicionamento da entidade em meio aos debates sobre educação e trabalho

⁸ - Ver, no mesmo, a nota 26.

2 – O discurso da FENPROF perante a relação educação e trabalho

Conforme será adiante explorado, o discurso produzido pela FENPROF perante a relação educação e trabalho choca-se com o enquadramento que ela atribui às políticas educativas portuguesas durante a década de 1990. Para efeitos de análise, o discurso da entidade, assim como ocorre com o da CNTE, pode ser decomposto em três níveis, sinteticamente definidos de acordo com o Quadro a seguir.

QUADRO 6.1
NÍVEIS DO DISCURSO DA FENPROF SOBRE A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO

1º NÍVEL	2º NÍVEL	3º NÍVEL
- A compreensão de que o ensino profissional é caminho para Portugal superar o seu “atraso estrutural”.	- Um <i>questionamento passivo</i> às iniciativas governamentais.	- A apresentação de proposições próprias.

Em alguns momentos, o segundo nível chega a ser até uma decorrência do facto de, pela interpretação da entidade, o governo não assumir totalmente o primeiro. Desenvolveremos uma *abordagem tradutora* dos três níveis.

2.1 – *Uma educação para o trabalho* e a superação do “atraso estrutural” português: a compreensão da FENPROF

A Federação Nacional dos Professores assumiu ter “**plena consciência de que a educação (...) é um factor determinante para o desenvolvimento económico, social e cultural do País**” (FENPROF, 1995c: 7), assinalando que:

“Portugal e o seu sistema educativo estão distantes dos países desenvolvidos, nomeadamente os países da União Europeia. Distância que advém de atrasos antigos, de há muito denunciados mas ainda não corrigidos, de inadequações que teimosamente persistem, de estrangulamentos que em tempo oportuno se não desfizeram, de inovações intentadas sob um halo de grande precariedade e de uma política governamental e de uma política educativa que, por ambas serem de qualidade fortemente negativa, em nada têm contribuído para o que deveria ser uma relação de reciprocidade entre o sistema educativo e o sistema económico” (Ibidem: 8).

Estabelecendo uma conexão com as novas tecnologias e a globalização, a entidade destaca:

“Qualquer análise dos dados relativos às qualificações e leque de profissões da população activa portuguesa, mostra de forma insofismável que o País não está preparado para responder às exigências que a revolução digital, a integração europeia, a globalização da economia e os permanentes avanços produzidos pela internacionalização científica, técnica e industrial lhe vão colocar. Um olhar atento sobre a população activa mostra como, na verdade, as taxas de escolarização em Portugal estão muito aquém das necessidades do País. As insuficiências verificam-se logo na Educação Pré-escolar com uma expansão bastante distanciada da generalidade dos países membros da União Europeia e prolongam-se pelo Ensino Básico em que o insucesso escolar e o abandono precoce retira do sistema, antes de cumprirem a escolaridade obrigatória de nove anos, cerca de um terço dos alunos. Se observarmos o que se passa no Ensino Secundário, depara-se-nos uma taxa de escolarização que se situa pelos 50%, diminuindo no Ensino Superior para cerca de metade” (FENPROF, 1998c: 8).

Por conta disso, para a FENPROF, **“os nossos jovens vêm-se inscritos num contexto nacional em que predominam as baixas qualificações e em que ainda não é reconhecido, na maior parte dos sectores de actividade produtiva, o potencial social e económico das formações profissionalmente qualificantes, o que evidencia as fragilidades existentes entre a escola e a inserção na vida activa dos jovens que saem do sistema de ensino” (Ibidem: 16).**

Sobre a relação entre o dito “atraso estrutural” português e a educação, a Federação coloca-se mesmo de acordo com diagnósticos das organizações internacionais, como a OCDE, bem como com as recomendações europeias para Portugal. No VII Congresso da entidade, foi realçado que:

“A FENPROF considera ser necessário incrementar políticas que vençam as debilidades estruturais do País, que se vêm mantendo muito por força de erradas orientações políticas dos sucessivos governos, apesar dos recursos financeiros de que Portugal tem beneficiado. Nesse sentido, o VII Congresso acompanha as recomendações da Comissão Europeia para Portugal, quando assinala que o País apresenta um fraco grau de qualificação de mão-de-obra, que tem uma participação em acções de educação e de formação muito inferior à média europeia e que uma elevada percentagem de jovens entre 18 e 24 anos deixa prematuramente o sistema escolar. Sob essa análise, recomenda-se que se torna necessário «conceber» e aplicar uma estratégia global de educação e de formação ao longo da vida que vise igualmente o problema das saídas precoces do sistema escolar, fixe objectivos claros e atribua meios para agir. Em particular, deve ser dada uma atenção especial à qualidade do ensino e da formação a fim de evitar insuficiências na qualificação” (FENPROF, 2001a: 17-18).

Quer dizer, a entidade assumiu como necessário “tornar os trabalhadores portugueses de hoje mais capazes de responder às múltiplas questões que a sociedade lhes for colocando” (Ibidem: 5), pois “as novas tecnologias, a globalização dos mercados e a construção europeia causam constantes mudanças na paisagem profissional, bem como uma turbulência explosiva nas fontes do saber, o que torna inevitável a diversificação dos percursos e ocasiões de aprendizagem e a promoção da aquisição de conhecimentos/competências ao longo da vida” (Ibidem: 18).

Nas entrevistas, ao se ter presente o ensino profissional, foi-nos dito: “Portugal, face aos atrasos estruturais, precisa investir na educação. (...) Eu diria que nós, no ensino profissional, estamos bastante limitados. (...) Nós temos uma desfasagem entre o que são as necessidades do País e o seu sistema de ensino” (Entrevista D, realizada em 05/07/01). Obtivemos ainda que “ou há uma mudança profunda nas políticas educativas ou o País condenará à morte laboral e profissional mais de três milhões de pessoas” (Entrevista C, realizada em 10/07/01), citando-se em seguida a OCDE: (...) “Aliás, há uma previsão da OCDE para 2015, onde prevê que a população activa, possuindo a escolaridade obrigatória, apenas se situaria na casa dos 40 %, o que é extremamente pouco quando hoje em dia já se fala em 12 anos de escolaridade obrigatória” (Idem).

Conforme se pode constatar nessa incursão empírica, a FENPROF compreende que qualificação de mão-de-obra é caminho para Portugal superar o seu “atraso estrutural”. A

propósito, relacionando países, a entidade atribui o aumento do PIB por habitante à qualificação de mão-de-obra: **“Países europeus com uma mão-de-obra qualificada qualitativa e quantitativamente superior à portuguesa apresentam valores do PIB por habitante (...) mais elevados do que o valor que se verifica em Portugal”** (FENPROF, 1995c: 8).

Dessa forma, a entidade abona diagnósticos das organizações internacionais que, ao associarem educação e desenvolvimento, condicionando este a *doses* daquela, fazem regressar as teses da Teoria do Capital Humano, não raramente apoiadas em novas formulações, como sublinhamos no Capítulo III. Tendo a compreensão aludida, a Federação Nacional dos Professores dirige questionamentos ao governo que o são, por exemplo, afirma, por o mesmo não intensificar mais as iniciativas em torno do ensino profissional. Pelo que aqui passamos ao segundo nível do discurso da FENPROF diante da relação educação e trabalho.

2.2 – A promoção de *uma educação para o trabalho* pelo governo português e a posição da FENPROF: um *questionamento passivo*

Por *questionamento passivo*, categorizámos a posição da FENPROF frente às iniciativas governamentais em função da relação educação e trabalho, pois a entidade assume uma perspectiva que questiona aquelas por elas não serem “suficientemente” desenvolvidas, isto é, a entidade não se contrapõe à lógica que as funda, no sentido de a transformar, quer dizer, a ultrapassar por uma nova forma (*trans-formar*); mas, sim, cobra do governo um maior empenhamento na promoção de *uma educação para o trabalho*. Paradoxalmente, apesar de a entidade ter apontado o neoliberalismo como a matriz que enquadra as políticas educativas portuguesas durante a década de 1990, não há, no que concerne às iniciativas voltadas para a relação educação e trabalho, a formulação de considerações que, sistematicamente, as *filiem* à referida matriz.

Assim sendo, apresenta-se como paradigmática a apreciação que a FENPROF desenvolveu, por ocasião do seu VII Congresso, sobre a relação educação e trabalho, realizando uma espécie de abordagem retrospectiva da mesma no País, que remonta a década de 1980. De início, salienta:

“Os anos oitenta [1980] foram anos de grande investimento na reorientação e relançamento dos ensinos tecnológico e profissional em Portugal, numa tentativa de, por um lado, fazer face ao crescente aumento do insucesso e exclusão escolares de muitos jovens, sendo estas as consequências mais visíveis de um ensino secundário de tradição liceal, excessivamente teórico e académico e que pouco ou nada preparava para uma integração na vida activa, e, por outro, responder às necessidades de desenvolvimento do País e às novas dimensões da inovação tecnológica” (FENPROF, 2001a: 28).

Entende a entidade que a oferta/procura de cursos de cariz profissional teve um desenvolvimento mais visível após o arranque e a consolidação das Escolas Profissionais. Desse modo, elas são encaradas como uma alternativa no sistema educativo português: **“De facto, desde a sua criação, as Escolas Profissionais têm constituído uma alternativa credível de formação académica, técnica, tecnológica e profissional para muitos milhares de jovens, proporcionando-lhes perspectivas a vários níveis: de inserção qualificada no mundo do trabalho, de prossecução de estudos superiores, de sucesso e valorização pessoais” (Ibidem: 28).** Todavia, ressalta:

“Apesar do reconhecimento, por parte do Estado, do papel de relevo que o ensino profissional e as Escolas Profissionais têm desempenhado na melhoria da qualificação dos recursos humanos e nas políticas de desenvolvimento económico, a nível local, regional e sectorial, tem havido graves entraves à sua expansão e desenvolvimento, devido, fundamentalmente, à estrutura de financiamento a que tem estado sujeito” (Ibidem: 28).

Tratando da questão do financiamento, a FENPROF lamentou a insuficiência de recursos:

“Preocupante (...) é o facto de as verbas para o ensino profissional no âmbito do Quadro de Apoio Comunitário III não cobrirem as necessidades actuais deste subsistema (só houve financiamento para 26.000 alunos, quando existem cerca de 30.000 alunos inscritos), não permitindo, assim, mais uma vez, qualquer crescimento deste sub-sistema de ensino, e não contribuindo para a superação dos graves problemas financeiros que afectam actualmente muitas Escolas Profissionais, colocando em risco a continuidade dos seus projectos” (Ibidem: 28).

E atribuiu a responsabilidade pelo quadro descrito às orientações educativas adoptadas pelos diversos governos:

“As políticas educativas seguidas pelos vários governos ao longo dos últimos anos, geradoras de um quadro de forte desconfiança e descrédito em relação ao ensino profissional, em muito têm contribuído para esta situação de asfixia financeira, o que, aliado a razões de ordem histórica, social e cultural, faz com que este continue a ser considerado, por uma larga camada da sociedade, como um ensino de menor «estatuto» e socialmente desvalorizado” (Ibidem: 28).

Para a entidade, essa situação não é sustentável, sendo **“preciso e urgente sair do impasse a que chegamos” (Ibidem: 28), dando o “salto qualitativo para uma dinâmica de valorização e dignificação do ensino profissional, corrigindo e combatendo as suas fragilidades e consolidando as potencialidades” (Ibidem: 28).** Dessa forma, assevera que o Estado deve:

“Assumir (...) o ensino profissional como um vector estratégico e decisivo do desenvolvimento dos cidadãos e da sociedade, aumentando a oferta pública de cursos profissionais e criando cursos específicos para formandos, de forma a serem integrados no mundo do trabalho e poderem usufruir de uma cidadania plena, co-financiando as escolas de iniciativa privada, em complemento das verbas do Fundo Social Europeu (...). Só assim se conseguirá verdadeiramente revalorizar e dignificar o ensino profissional em Portugal, soltando-o, definitivamente, das múltiplas ambiguidades e indefinições a que tem estado sujeito” (Ibidem: 29).

Enfatiza que **“a responsabilidade do Estado, nesta matéria, é incontornável (...), reavaliando a articulação da educação-escola-formação-vida activa, de modo a garantir o valor social e a rentabilidade dos investimentos educacionais” (FENPROF, 1998c: 16).** Sublinha-se que cabe à escola preparar os jovens para a vida activa, sendo responsável **“pela capacitação destes para o desempenho de competências profissionais num determinado sector de actividade à saída do seu percurso escolar, podendo o ensino e a formação profissionais assumirem um papel prioritário no âmbito da política educativa, se as escolas forem dotadas dos instrumentos e dos meios necessários à persecução deste objectivo” (Ibidem: 16).**

O *questionamento passivo* da FENPROF atravessa toda a década de 1990, não sendo algo restrito apenas a algum período seu. Mesmo durante a primeira metade da década, sob a governação do PSD, quando os ânimos entre a entidade e o governo estiveram mais acirrados, o seu posicionamento não foi diferente. Aliás, a este respeito, a sua posição sobre as Escolas Profissionais é elucidativa. Mas não só. A Federação reconheceu pertinência em diagnósticos de Roberto Carneiro, inclusivamente assinalando que eles tiveram apoio no seio da opinião pública e entre os professores, tendo uma visão distorcida da questão educativa surgido posteriormente. Foi assim que, no seu Congresso de 1995, afirmou: **“Um aspecto que serviu para criar e manter, por alguns meses, uma imagem favorável do ME junto da opinião pública e de sectores diferenciados de professores, foi, sem dúvida, a contundência de alguns diagnósticos que Roberto Carneiro fez do sistema educativo (...). Porém, pouco a pouco, veio a tornar-se clara, no discurso oficial, uma visão distorcida da problemática educativa”** (FENPROF, 1995a: 10).

Já no início da década, no Congresso de 1992, a FENPROF assume uma posição que, fazendo referência ao “atraso estrutural” do País, serve de base para o *questionamento passivo*: **“Vivemos, durante demasiado tempo, de costas voltadas para a mudança que no mundo ia acontecendo a um ritmo cada vez mais acelerado”** (FENPROF, 1995b: 3). Pelo que então se entende que **“há necessidade de ultrapassar o défice de cultura e de desenvolvimento, acentuadamente visível nos campos da educação e da cultura”** (Ibidem: 3), posto que:

“O ensino e a aprendizagem recorta-se, no contexto histórico actual, como uma alavanca decisiva para o desenvolvimento económico, social, político e cultural de Portugal. (...) Vivemos um tempo histórico em que o Mercado Único Europeu aumenta todos os dias as pressões sobre as autoridades nacionais, competentes em matéria de educação e formação, para garantir que os trabalhadores de amanhã saberão responder às exigências e necessidades da economia e da sociedade europeias” (FENPROF, 1992b: 15).

Nas entrevistas realizadas, o *questionamento passivo* foi confirmado. Foi-nos afirmado: **“Em Portugal, eu diria da seguinte forma: houve uma intenção de promover o ensino profissional, mas o ensino profissional em Portugal “pegou pouco”. (...) E houve investimento, houve algum investimento na área tecnológica, na área profissional, e este**

investimento não correspondeu, não teve sucesso, não houve uma percepção do que estava em jogo cá em Portugal” (Entrevista D, realizada em 05/07/01). Conforme esta entrevista, cabe responsabilidade por isto ao governo que, percebendo a importância da preparação de mão-de-obra, não valorizou socialmente o ensino profissional. Contudo, salienta-se também que **“nós temos algum bom ensino profissional, se quiser ver uma escola modelo de ensino profissional: a Escola Bento de Jesus Caraça, de pertença à CGTP. É uma escola profissional de grande nível”** (Idem).

Noutra entrevista, obtivemos que os propósitos anunciados por Roberto Carneiro, entre os fins da década de 1980/início da de 1990, não foram levados adiante: **“As estatísticas continuam a mostrar - quer as estatísticas nacionais, quer as estatísticas estrangeiras – os baixos índices de qualificação da população activa, o que significa que a pretensa revolução pensada nos fins dos anos [19]80, para ser expandida durante a década de 1990, pelo então Ministro Roberto Carneiro, acabou por falhar rotundamente”** (Entrevista C, realizada em 10/07/01). E tendo em atenção os Currículos Alternativos, enfatizou-se:

“Depois, também gostava de dizer que é de algum modo frustrante quando se pensa na qualificação profissional da população activa através do ensino profissional e depois, na segunda metade da década, por exemplo, é aprovada a legislação que permite ainda muitos graus de qualificação que eu creio [serem] extremamente precários para o mundo que estamos a viver, que é o que nós denominamos de «legislação “9º Ano mais 1”»; portanto, são os que já fazem o 9º Ano com muita dificuldade ou que vêm dos chamados Currículos Alternativos, são currículos de exigência inferior aquilo que são os objectivos mínimos de escolaridade obrigatória. Se a escolaridade obrigatória de nove anos já coloca muitas interrogações acerca da sua validade, do apetrechamento, da base que dá ao futuro trabalhador, há uma escolaridade ainda menos exigente, mais básica do que a escolaridade básica, que é a dos Currículos Alternativos (Idem).

Quer dizer, as divergências manifestadas pela FENPROF dizem respeito ao facto de as acções do governo, objectivando promover *uma educação para o trabalho*, em sua avaliação, não responderem às “exigências” que se apresentam. Trata-se de uma espécie de “crítica interna”, que não capta a lógica à qual tais “exigências” estão subordinadas. Um *questionamento passivo*. O que é paradoxal, quando se considera o enquadramento que a entidade atribui às políticas educativas portuguesas durante a década de 1990, bem como o seu

entendimento de que a globalização e as novas tecnologias, condicionadas pelo economicismo, não se revestem de preocupação com o bem estar dos povos.

2.3 – As proposições da FENPROF em função da relação educação e trabalho

Parece que um dos princípios que define uma investigação como tal é o seu *cuidado* em, ao focar determinado objecto, ter em consideração não só as suas fontes primárias, mas também o que *outros olhares investigativos* já *avistaram* nele, mesmo que, não sendo o centro do estudo, as abordagens tenham sido desenvolvidas apenas de forma relacionada a ele. É assim que, antes de tratarmos das propostas da FENPROF em função da relação educação e trabalho – a partir das fontes que estamos a analisar –, teremos em conta o trabalho de Fátima Antunes, resultado da sua Dissertação de Mestrado, onde, abordando o debate sobre o ensino profissional na escola pública nas décadas de 1980-1990 – sobretudo na de 1980 –, tendo como referência o conceito gramsciano de hegemonia, **“o foco de análise da autora é a construção de um mapa relativamente às propostas no campo da política educativa (...)”** (Stoer, 1998: 10). E, dessa forma, ao apresentar os discursos produzidos, ela descreve a FENPROF situada no campo do discurso da *democratização da educação* (Antunes, 1998), com isto significando o compromisso com determinadas formulações/propostas. Procuraremos, realizando uma incursão por seu trabalho, explicitar tais formulações/propostas.

2.3.1 – A FENPROF como defensora do discurso da *democratização da educação*

Em sua análise, Antunes apresenta três discursos: O da *diversificação da educação*, o da *democratização da educação* e o da *escola democrática*. Sem *menosprezo analítico* pelo primeiro e pelo terceiro, trataremos aqui do da *democratização da educação*, que é onde a FENPROF está inserida⁹.

⁹ - A *diversificação da educação* foi apresentada tendo como protagonistas técnicos/políticos/gestores ligados ao aparelho de Estado; quanto aos protagonistas da *escola democrática*, foram relacionados pedagogos, cientistas sociais/da educação, académicos (Antunes, 1998). Para uma compreensão da

São protagonistas deste discurso o sindicalismo docente e o sindicalismo dos trabalhadores em geral, defendendo “o projecto de concretização da escola meritocrática” (Ibidem: 64). Para realizarmos uma abordagem mais ilustrativa da formulação de Antunes, reproduzimos a seguir o Quadro que ela traçou para a *democratização da educação*.

QUADRO 6.2
A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO*
(Noções e Conceitos)

ESCOLA ACTUAL	ESCOLA ANTECIPADA	ESTRATÉGIAS/PROPOSTAS
<ul style="list-style-type: none"> - Discriminatória - Selectiva - Reprodutora - (Falsamente) meritocrática Inadequada face à modernização e ao progresso social 	<ul style="list-style-type: none"> - “Direito à educação”/ “percurso para a igualização” - Inclusiva - Transformadora (“superação das desigualdades sociais”, “consolidação da democracia”, “transformação social”) - “Valorização dos recursos humanos” como “factor estratégico para o desenvolvimento”, para responder às expectativas e necessidades da economia e da sociedade europeias 	<ul style="list-style-type: none"> - Expansão e desenvolvimento do sistema educativo (“a educação, a grande prioridade nacional”) - Escola Básica Única (e igualitária) - Escola pós-básica terminal de natureza ocupacional (“valorização da força de trabalho” e “qualificação de recursos humanos necessários aos desenvolvimentos democrático e independente”)

Antunes (1998)

caracterização destes dois discursos, ver os Quadros 6.4 e 6.5, ao final deste Capítulo, de responsabilidade da própria Antunes.

Partidário de uma escola meritocrática, este projecto, conforme Antunes, apresenta os seguintes traços/elementos estruturantes:

“A defesa da escola comum até ao 9º ano, implantada após o 25 de Abril de 1974; (...) a proposta de diferenciação da escola pós-básica segundo cursos orientados para posições e lugares específicos da estrutura ocupacional; (...) uma dicotomia essencial, cujo fundamento não é discutido, entre a prioridade às finalidades igualitárias, sociais e culturais da escola básica e uma fortíssima presença de finalidades económicas para a escola pós-básica; (...) a tensão inevitável inerente a um projecto para educação (expresso pela escola básica comum) que desafie (pelos resultados que obtém, pelos conteúdos que inclui, pelos processos em que assenta) a realidade social existente, nos seus princípios de organização, divisões e prioridades, mas cujas (possíveis) consequências ficam bloqueadas pela proposta avançada para a educação secundária que, limitando-se a diferir os efeitos socialmente discriminatórios do sistema de ensino, se constitui como tendencialmente favorável à comunicação e legitimação das hierarquias sociais” [o grifo é nosso] (Antunes, 1998: 64-65).

Pertinentemente, tais traços/elementos estruturantes são apreendidos a partir das próprias entidades sindicais, como a FENPROF e a CGTP-IN, onde a autora busca dados para a sua elaboração, referidos em citações directas.

De posse do mesmo material que ela consultou (e ampliado em função da nossa perspectiva de estudo), aludimos as indicações nas quais a autora se apoiou. No que concerne à CGTP, temos o seguinte: **“Em relação ao Secundário, defende-se uma via privilegiando a inserção na vida activa, organizada em cursos de duração variável conforme os perfis profissionais desejados, constituindo o ensino técnico-profissional; e, outra via que, embora privilegiando a formação científica e cultural necessária ao prosseguimento dos estudos superiores, permita uma formação profissionalizante ou vocacional para todos os jovens”** (CGTP-IN, 1986: 131).

Quanto à FENPROF, tem-se: **“A FENPROF defende (...) que a escolaridade obrigatória deve ser cumprida através de uma via única de ensino – daí o conceito de escola única -, ou seja, onde não coexistam escolas ou vias de diferente dignidade para os mesmos grupos etários”** (FENPROF, 1986: X); defende ainda que **“(...) as mudanças na concepção e na organização da escola são exigidas (...) pelo desenvolvimento económico e**

pela articulação entre as formações fornecidas pela escola e competências pretendidas pelas empresas e pelos serviços públicos” (FENPROF, 1992a: 11).

Tem-se em perspectiva que igualdade de oportunidades não significa impedir as *aptidões individuais*, vincando as *capacidades* de cada um como corolário de uma variedade de propostas para a democratização do sistema educativo. Dessa forma, a autora que estamos a seguir tem o seguinte entendimento:

“Afirma-se o fundamento ideológico da retórica do projecto da escola meritocrática: a possibilidade de fazer da educação e da igualdade de oportunidades educativas um instrumento «neutro» e «eficaz» de afirmação de aptidões individuais (presumivelmente naturais e designadamente distribuídas; parece esse o sentido a retirar de um discurso político que, em educação, coloca a afirmação de aptidões individuais como contraponto de igualdade de oportunidades). A democratização e igualização parecem assim corresponder à substituição (pelo menos em parte) de desigualdades socialmente produzidas por desigualdades fundadas numa outra dimensão da realidade humana – a natureza? ... – de algum modo irredutíveis e, talvez, mais justas” (Antunes, 1998: 66).

Dessa forma, o discurso da *democratização da educação* assimila uma concepção do mundo social que atribui explicações individualistas e naturalistas para fenómenos sociais, aceitando, de modo naturalizado, a permanência de desigualdades sociais. O que leva Antunes a concluir que “o discurso da democratização da educação (...) desenvolve-se como *uma crítica limitada à escola* [o grifo é nosso], porque (falsamente) meritocrática e reprodutora de desigualdades sociais e culturais, sem chegar suficientemente longe para, concretizando o princípio de igualdade de oportunidades educativas – como desafio a essas desigualdades –, pôr em causa e superar o projecto da escola meritocrática” (Ibidem: 67).

Tendo tratado sobretudo da década de 1980, podemos dizer que as suas constatações foram, no concernente à FENPROF, reforçadas ao longo da década de 1990. A sua abordagem subsidia alguns aspectos, relativos à FENPROF, que temos assinalado, nomeadamente, por exemplo, o que categorizámos por *questionamento passivo*, bem como apresenta similaridade no tocante à forma como compreendemos o posicionamento propositivo da FENPROF em função da relação educação e trabalho no pós-ensino básico, conforme veremos a seguir.

2.3.2 – Diversificação para o ensino pós-básico

Entendendo que a escola que defende *não é, de modo nenhum, incompatível com uma escola que cultive diferenças*, a FENPROF assume uma postura em favor da diversificação do ensino. Mesmo no Ensino Básico ela não se opõe à diversificação, no que concerne à flexibilidade curricular, manifestando-se apenas algumas divergências quanto a determinados procedimentos: **“A FENPROF não está contra o conceito de flexibilidade curricular ou de gestão flexível dos currículos, só que não o pode entender nos moldes em que ele está a ser divulgado e que o transformam num mero diploma de gestão flexível de horários”** (FENPROF, 2001a: 23). E sobre a generalização da flexibilidade, a posição é:

“A FENPROF considera que é absolutamente absurdo fazê-la sem que seja realizada previamente uma avaliação da experiência que já tem pelo menos três anos e sem que sejam introduzidas as correcções que se revelem necessárias em função da avaliação que vier a ser feita. (...) Quanto às novas áreas, não estamos em desacordo com a sua introdução. Questionamos apenas a questão da obrigatoriedade do estudo acompanhado para todos os alunos e o facto de não estar a ser feita formação específica para os professores visando a sua concretização nos termos específicos da sua inovação pedagógica” (Ibidem: 23).

Em relação ao Ensino Secundário, o mesmo é entendido **“essencialmente, se não exclusivamente (...), em termos de finalidades instrumentais (...) e económicas”** (Antunes, 1998: 139). Isto é, *para que serve*, como se as ideias de democratização e igualdade, presentes no Ensino Básico, perdessem relevância no Secundário, sendo **“reduzidas agora ao problema do «alargamento» e «acesso»** (Ibidem: 139). E então: **“A FENPROF reconhece que a este Ciclo de estudos são, normalmente, acometidas duas missões básicas: (1) preparar (...) para a vida activa, ou seja, para o exercício de uma profissão; (2) preparar para o prosseguimento de estudos a nível superior”** (FENPROF, 1986: XI, XII).

Ao realizar uma avaliação destas “duas missões básicas”, a entidade compreende que:

“As duas vias em que tem estado estruturado o Ensino Secundário, o prosseguimento de estudos e a preparação para a vida activa, têm conhecido

uma procura desigual, com a maioria dos alunos a optar pela via de ensino. Esta desigualdade resulta, entre outros factores, da desvalorização a diversos níveis dos cursos tecnológicos, em resultado da preponderância de um currículo liceal, das elevadas taxas de insucesso, bem como da falta de uma ligação forte ao mundo do trabalho verificadas nesta via” (FENPROF, 200a1: 26).

E aqui estabelece uma conexão, de forma mais específica, com o ensino profissional, no sentido de superar a “sua falta de credibilidade”, resultante em muito das “políticas educativas seguidas pelos vários governos ao longo dos anos, geradoras de um quadro de forte desconfiança e descrédito em relação ao ensino profissional” (Ibidem: 28). O que é visto como inadmissível: “Esta situação não é sustentável. É preciso e urgente sair do impasse a que chegámos. É necessário dar o salto qualitativo para uma dinâmica de valorização e dignificação do ensino profissional, corrigindo e combatendo as suas fragilidades e consolidando as potencialidades, nomeadamente tendo em conta a evolução da actual perspectiva em termos de formação a todos os níveis” (Ibidem: 28). Para a FENPROF:

“Isso passa, em primeiro lugar, por reconhecer, de uma vez por todas e sem ambiguidades, o ensino profissional e as escolas profissionais, públicas ou privadas, como aquilo que efectivamente são, parte integrante do sistema de ensino secundário, em paridade com as escolas secundárias. Neste contexto, o que em está em causa, antes de mais nada, é o tipo de políticas educativas que se pretende para o ensino secundário na sua globalidade, qualquer que seja a via de estudos e o percurso de formação escolhido. A aquisição individual de uma capacidade permanente de evolução e de desenvolvimento pessoal, através da consolidação de conhecimentos, da valorização de saberes e experiências e da aquisição de competências concretas, em ordem à integração sócio-profissional, deve dizer respeito a qualquer percurso de formação, seja ele orientado para o prosseguimento de estudos ou para a vida activa” (Ibidem: 28).

Assim, ao apreciar a então proposta de Reforma do Secundário, a entidade pronunciou-se da seguinte forma:

“A FENPROF está de acordo com a existência das duas vias, prosseguimento de estudos e cursos tecnológicos (...); a concepção de um ano após o 12º ano está formulada de um modo impreciso e pouco consistente, em

relação aos objectivos que a sua existência pretende atingir, embora estejamos de acordo que possa funcionar como o ano de correcção da área vocacional anteriormente escolhida pelo aluno e uma segunda oportunidade de acesso ao Ensino Superior (...)” (FENPROF, 1999: 1).

Também é sublinhado, embora com pouca ênfase, que a entidade defende que as duas vias devem garantir o **“ingresso no Ensino Superior”** (Ibidem. 1), ao mesmo tempo em que se assume isto como um estímulo para que os alunos optem pelos cursos tecnológicos, no que então se questionava a proposta de reforma: **“A manutenção da existência das duas vias, sem que sejam dadas garantias seguras, em termos de equidade, do acesso ao Ensino Superior, dos alunos dos cursos tecnológicos em relação aos dos cursos gerais, terá como consequência a manutenção da actual situação em que apenas 1 em cada 4 alunos opta pelos cursos tecnológicos ou profissionais”** (FENPROF, 2001a: 26). Uma divergência é ainda apontada em relação ao leque de cursos a serem ofertados, **“particularmente nos cursos tecnológicos (...), mas também nos cursos gerais”** (Ibidem: 26), pois, entendia-se, dever-se-ia **“criar menos cursos e possibilitar um leque de opções disciplinares mais alargado aos alunos”** (Ibidem: 26).

E desenvolve-se/acentua-se o tom da divergência: **“Temos (...) uma objecção de fundo, porque, no nosso entendimento, o pensamento que perpassa pela legislação da Reforma do Secundário é de que a criação dos cursos tecnológicos foi realizada com a ideia de os menosprezar relativamente aos cursos gerais, e nós, nisso, consideramos que é um erro”** (Entrevista C, realizada em 10/07/01). Fazendo-se referência à perspectiva da FENPROF sobre o assunto, declara-se na Entrevista: **“(...) Nós temos defendido uma harmoniosa estrutura entre a formação profissional em que essas escolas profissionais assumem essa responsabilidade ao lado das escolas públicas do sistema público regular, como ainda defendemos que essas duas realidades devem estar em contacto muito estreito e muito articulado com o mundo empresarial ou mundo do trabalho”** (Idem), já se tendo antes frisado que **“(...) o movimento sindical não rejeita, pelo contrário, até estimula, até sublinha, a importância que existe numa ligação bem estruturada entre a escola e o próprio mundo empresarial”** (Idem).

Quer dizer, de facto, a FENPROF procura conciliar a sua posição em favor de um ensino básico comum com um ensino pós-básico profundamente diversificado, postura esta que, como afirma Antunes, é tendencialmente favorável à reprodução das hierarquias sociais.

Entretanto, pela importância que atribui à articulação entre educação e trabalho, a entidade considera não só as instâncias específicas do ensino profissional, mas realça também o papel da escolar regular, donde advém a sua posição no sentido de alargar os anos da escolaridade obrigatória.

2.3.3 – Prolongamento da escolaridade obrigatória

Em seu VI Congresso, a FENPROF fez uma avaliação do mundo contemporâneo para, a seguir, defender o prolongamento da escolaridade obrigatória. Inicia-se a avaliação afirmado-se que:

“Hoje a cadeia da aprendizagem estende-se ao longo de toda a vida e os professores são os primeiros a terem a clara consciência de que é necessário reforçar todos os elos da cadeia – da educação pré-escolar à educação de adultos, passando pela escolaridade básica. (...) Não será excessivo reafirmar a importância decisiva para o futuro de Portugal da tomada urgente de medidas eficazes que levem ao cumprimento generalizado da escolaridade obrigatória, tanto mais quanto é neste período de extrema importância que se forjam o carácter e os conhecimentos de base dos cidadãos do Portugal do futuro” (FENPROF, 1998c: 10).

A entidade assume como um pressuposto seu a defesa de uma educação de base alargada, apoiada por uma educação pré-escolar universal, pois:

“Nos tempos de hoje, nenhum país pode resistir sozinho às pressões externas e às rápidas transformações e mudanças, marcadas pela globalização dos negócios, pelos desafios financeiros e pela circulação imediata das imagens e informações. É fácil prever que dentro de poucos anos a face da sociedade terá mudado grandemente e que esse rosto futuro terá a ver com as competências dos países e com a melhoria permanente que imprimem aos campos da investigação, da inovação e da qualidade. Nesse sentido, o VI Congresso da FENPROF decide: exigir do Governo a abertura de um alargado e ponderado debate sobre o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos concomitante com a tomada de medidas que garantam um efectivo cumprimento da actual escolaridade obrigatória em termos de qualidade iniludível” (Ibidem: 10).

No VII Congresso, a defesa do prolongamento da escolaridade obrigatória foi reafirmada, ressaltando-se que é importante **“transformar o Ensino Secundário num ensino obrigatório para todos os jovens, dada a necessidade cada vez maior de formação nas sociedades de informação e conhecimento”** (FENPROF, 2001a: 26); e, assim o sendo, **“o VII Congresso entende que a escolaridade obrigatória deve ser prolongada para 12 anos, de que o Ensino Secundário deve ser o segmento terminal”** (Ibidem: 26). Destaca-se que esta posição da Federação é pioneira no País: **“(…) Uma reivindicação que foi colocada pela primeira vez em Portugal pela FENPROF, no seu Congresso de Braga de 1998”** (Entrevista C, realizada em 10/07/01).

Quer dizer, com esta proposição, a Federação Nacional dos Professores adiciona mais um elemento embaraçoso na forma como ela concebe a relação educação e trabalho, na medida em que, defendendo a diversificação para o ensino pós-básico como a entidade defende, postula a ampliação da escolaridade obrigatória, actualmente constituída pelo nível Básico, onde ela é partidária de um ensino comum. Trata-se de um embaraço que se torna ainda maior quando se defende uma *formação integral*, sem que se indique como isto é possível num quadro de diversificação.

Ou seja, defende-se uma **“formação integral do indivíduo que não privilegie isto nem aquilo, mas que aproveite todas as suas potencialidades (...); trata-se de formar indivíduos capazes de se integrarem na vida activa, mas também capazes de evoluírem para outras formações (...); essa é a nossa perspectiva da formação profissional: Integrada, a escola pública tem que ter aí um papel determinante”** (Entrevista D, realizada em 05/07/01). Ao mesmo tempo, afirma-se que a escola pública tem que ter os instrumentos para fazer isto, tem que se ligar ao **“mundo empresarial, ao tecido empresarial (...); o jovem (...) deve ser preparado para a vida activa (...) e estar preparado para as mudanças (...)”** (Idem).

É neste quadro, de “mudanças” e de “complexidades”, que, no entendimento da entidade, se torna indispensável que a formação dê uma resposta completa às necessidades dos professores e das escolas (FENPROF, 2001a), pois, acrescenta, sabendo-se que **“os docentes, hoje, se confrontam com um crescente número de exigências, e mais complexas, numa escola onde reflectem todos os problemas da sociedade, a sua formação, seja em que**

domínio se considere, não pode deixar de ter em conta esta realidade” (Ibidem: 33).

Tenhamos em atenção o seu posicionamento a este respeito.

2.3.4 – Formação docente

Neste ponto, a FENPROF detém-se preliminarmente em considerações sobre a identidade docente. No Congresso de 1992, sustentou-se a seguinte compreensão:

“A «construção» de uma profissão exige a definição dinâmica do seu campo de acção, dos seus objectivos da sua natureza e da sua inserção social. Acontece, porém, que a função docente tem revelado dificuldades em clarificar-se. Recusada a concepção «missionária», os professores, sobretudo após o 25 de Abril de 1974, assumiram-se como «profissionais» – e a criação dos seus sindicatos é bem o sinal dessa nova perspectiva. Mais «profissionais» de quê? Ao papel de transmissores de conhecimentos científicos específicos, associou-se o de actor central da prática pedagógica, ou seja, de uma prática de formação humana, estruturante de personalidades onde há que possibilitar harmonicamente o desenvolvimento de diferentes valores – estéticos, éticos, cívicos, etc. – capazes de definirem um activo cidadão do futuro. Terá havido momentos em que predominou – na concepção e na prática dos professores – um destes factores. Contudo, hoje considera-se adquirido que não haverá bom exercício da profissão docente sem uma exigente preparação científica, tal como ninguém conseguirá ser professor sem uma sólida preparação e experiências pedagógicas” (FENPROF, 1992b: 17).

Para a Federação, a crise da identidade profissional dos professores radica-se em factores como o reconhecimento prático da impossibilidade de cumprir com rigor a responsabilidade deontologicamente assumida, devido às condições de trabalho que lhes são oferecidas; a falta de reconhecimento social da sua actividade; a sociedade os considerar como os primeiros responsáveis pelos fracassos do sistema educativo (Ibidem).

Conforme a entidade, “passar de um estado de desencanto a uma dinâmica de prazer profissional exige que a política do sistema educativo reconheça: a) *Que o ensino é o mais rentável dos investimentos* [o grifo nosso](...); b) que a profissionais habilitados e competentes há que pagar devidamente (...); c) que uma profissão como esta exige estabilidade e confiança (...); d) que o professor não é um funcionário, é um intelectual” (Ibidem: 18).

No VII Congresso, a Federação sistematiza uma elaboração que incorpora e actualiza as suas proposições formuladas anteriormente (FENPROF, 1992b; 1995b; 1998c). É assim que ela apresenta os **“princípios que deverão orientar a formação de professores”** (FENPROF, 2001a: 33), sendo eles, por exemplo:

“A garantia da mais alta qualidade científica e pedagógico-didáctica das licenciaturas orientadas para a docência; a necessidade de se ter em conta o exercício de todas as funções inerentes à docência, designadamente no âmbito da direcção e gestão das escolas, e da educação especial abrindo um maior número de qualificação (especialização) para os docentes de todos os graus de educação e ensino; a necessária reflexão sobre a natureza ética e deontológica da profissão e sobre os seus direitos e deveres profissionais; a possibilidade e o incentivo ao trabalho conjunto com outros técnicos de educação no sentido de, também dessa forma, se contribuir para a construção da escola inclusiva” (Ibidem: 33).

Tendo tais princípios como orientadores, a FENPROF define, de modo geral, os seus pontos de vista em relação à formação de professores. Sintetizamo-los no Quadro a seguir.

QUADRO 6.3
POSIÇÕES DA FENPROF EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO DE
PROFESSORES*

VALORIZAÇÃO/REFORÇO DA FORMAÇÃO	PROPOSIÇÕES PARA O SISTEMA DE FORMAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - “A FENPROF persistirá na sua luta (...) em defesa da profissão docente, com a consciência de que, ao fazê-lo, está a lutar pela dignidade do futuro de Portugal” (FENPROF, 2001: 33); - “A FENPROF considera que a formação de professores e educadores continua a ser uma das «pedra de toque» da qualidade do ensino” (Ibidem: 33); - Aumentar o investimento financeiro na formação inicial, contínua, complementar e em serviço; - Garantir uma “formação de excelência”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Instituição de um sistema de monitorização dos modelos de formação existentes, no sentido de os avaliar e sustentar, quando for o caso, as alterações necessárias; - Reformulação do regime de habilitações para a docência; - Revisão do regime jurídico da formação de professores; - Fixação de um conjunto de exigências a que as instituições de formação de docentes deverão obedecer, tendo em conta os graus e níveis de ensino para que estes são formados - Abolição do regime de créditos que articula a formação contínua de professores com a progressão na carreira docente e sua substituição por um regime que permita a construção e o desenvolvimento de percursos de formação, enquadrados pelos projectos educativos das escolas; - Alteração das condições de funcionamento dos cursos de formação complementar de docentes, com a definição de um regime claro de creditações e equivalências que uniformize a situação em nível nacional; - Reconhecimento, pelo Ministério da Educação, da profissionalização adquirida pelos professores em regime de voluntariado.

* Quadro elaborado a partir dos documentos em análise, nomeadamente os do VII e VIII Congressos (FENPROF, 1998c; 2001a).

Um elemento central a ser retido é a *consciência* que a FENPROF diz assumir ao “persistir na luta em defesa da profissão docente”, isto é, trata-se de algo que impulsiona as suas posições em relação à formação de professores, e este algo é o “futuro de Portugal”. Quer dizer, também aqui se tem a presença da compreensão de que “será assim” que o País haverá de se desenvolver, superando os seu “atraso estrutural”, pelo que então se deve rever **“uma política de formação de professores desajustada da realidade educativa (...)”** (FENPROF, 20001a: 13); uma realidade em que **“o papel do professor (...) assume contornos de elevada dificuldade e complexidade, pelo tipo e pela qualidade de respostas que deve saber dar”** (Ibidem: 34).

Dessa maneira, atribui-se à profissão docente um papel de peça indutora do desenvolvimento que, apoiado em “recursos humanos produtivos”, há de fazer o País superar o seu “atraso estrutural”.

Portanto, diante da relação educação e trabalho, a FENPROF produz um discurso que, em mais de um momento, é atravessado por paradoxos. Tendo em conta isto, embora não só, desenvolveremos a seguir, como o fizemos em relação à CNTE, uma *abordagem reconstrutiva* do seu posicionamento.

3 – Uma *interpretação reconstrutiva* do discurso da FENPROF

Há no discurso da FENPROF dois aspectos que, ela não os explicitando, uma abordagem reconstrutiva do mesmo os revela: 1º) Um paradoxo que produz uma tensão na forma como a entidade, focando a relação educação e trabalho, formula posições, como já sublinhamos, donde resulta uma *ambiguidade inevitável*; 2º) a influência da CGTP-IN em seu posicionamento, embora à esta não se encontre formalmente vinculada, mantendo, contudo, relações estreitas com a mesma, conforme assinalámos no Capítulo II. Conheçamos tais aspectos.

3.1 - O paradoxo nas posições da FENPROF

Já tendo anteriormente aludido o quadro paradoxal no posicionamento da FENPROF, por exemplo, no que se refere à diversificação educativa que ela defende – estando isto também explorado por Fátima Antunes -, aqui realçamos as ambiguidades entre o enquadramento que a entidade atribui às políticas educativas portuguesas durante a década de 1990 e o estatuto no qual ela inscreve a relação educação e trabalho.

Embora defina o neoliberalismo como a matriz que enquadra as políticas educativas portuguesas durante a década de 1990, opondo-se ao mesmo, a FENPROF, ao ter em conta as proclamações em favor da promoção de *uma educação para o trabalho*, põe-se de acordo com as mesmas, mesmo elas estabelecendo uma relação instrumental com o mercado, conforme é suposto no quadro normativo neoliberal. E se questionamento é feito, é por o governo português “não implementar medidas suficientes” para o desenvolvimento de uma relação mais funcional entre educação e trabalho, com a entidade apoiando-se inclusivamente, para fazer tal questionamento (*passivo*), em diagnósticos de organizações internacionais que, conforme mostra a análise social, têm recomendado aos países directrizes neoliberais, apoiadas em (re)formulações da Teoria do Capital Humano¹⁰.

Com a intensidade que a entidade atribui o enquadramento neoliberal às políticas educativas, não tendo em conta as particularidades portuguesas, como evidenciou Afonso (1998), chega a ser surpreendente que, no caso da relação educação e trabalho, não seja feita nenhuma apreciação sistemática explorando o reflexo do neoliberalismo nas proclamações em torno da promoção de *uma educação para o trabalho*. E assim, também, nem de longe é considerada a ascendência das teses (re)formuladas pela Teoria do Capital Humano sobre tais proclamações; aliás, inconscientemente, contribui-se mesmo para a ascensão das mesmas, na medida em que se difunde a ideia de que através da educação Portugal superará o seu “atraso estrutural”¹¹.

¹⁰ - Ver o Capítulo III.

¹¹ - Dessa forma, a FENPROF abona o diagnóstico da situação educativa realizado a partir da retórica sobre o “atraso estrutural” português. Retórica que é desenvolvida fazendo apelos a um consenso alargado em torno das suas premissas. Como afirma Rui Canário: “Uma das formas mais comuns de diagnosticar a nossa situação educativa é a partir do pressuposto de que somos, nesse domínio como noutros, um País «atrasado». Aceitar sem discussão esse pressuposto significa aceitar transferir para a

3.2 – A influência da CGTP-IN

Mantendo com a Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses uma relação que corresponde a uma *filiação não oficial*, a FENPROF põe-se em concordância com as suas principais posições, tendo inclusivamente dirigentes seus que, integrados nas estruturas da CGTP-IN, contribuem para a implementação das orientações desta. Donde resulta uma influência directa da CGTP-IN em relação às posições que a FENPROF assume¹². A este respeito, uma incursão por algumas formulações da Confederação é elucidativa.

Em seu VIII Congresso, a CGTP-IN desenvolveu uma apreciação que bem revela a matriz onde a FENPROF se inspira:

“As profundas alterações do contexto socio-económico, as novas dimensões da inovação tecnológica, as novas formas de organização do trabalho, características que têm marcado o mundo do trabalho na década de [19]90, colocam o emprego e a qualificação da mão-de-obra no centro das preocupações do movimento sindical. Uma análise mais aprofundada do mercado de trabalho permite constatar que os níveis de desemprego são mais elevados entre populações com menor nível de qualificação (...). A criação do emprego e os efeitos induzidos sobre o nível de desemprego dependem de uma forma ou de outra do impacto das políticas de formação sobre a qualidade de mão-de-obra. (...) A aquisição, conservação, alargamento e aprofundamento das qualificações profissionais, dependem do sistema de formação profissional no qual a formação e o trabalho devem estar estritamente relacionados. Nesta perspectiva, para assegurar o real e duradouro desenvolvimento do nosso País, torna-se indispensável elevar significativamente a qualificação dos trabalhadores, o que só é possível através de políticas de educação, formação

educação a «crença» ocidental no «progresso», tendo como referente o modelo «desenvolvimentista» cujo apogeu se situou nos «trinta anos gloriosos». Implica ainda aceitar, sem crítica, uma relação linear e positivista entre educação e «desenvolvimento». (...) A existência de níveis elevados de iliteracia, o desemprego juvenil, a segregação e exclusão escolar, a violência escolar no contexto de um acréscimo da violência urbana não são problemas característicos do nosso sistema escolar. Eles estão presentes, noutros países, num grau em muitos casos mais acentuados do que entre nós. Basta olhar o «retracto» dos bairros suburbanos da Europa «desenvolvida» ou para os «ghettos» do centro das cidades americanas. (...) Pensar em termos de «atraso» significa, por um lado, querer ser «como a França» ou «como os EUA», o que não me parece muito realista nem pertinente. Significa, por outro lado, omitir que a crise dos sistemas escolares é estrutural e que, na sua lógica actual de funcionamento, a produção de exclusão social não representa uma «patologia» do sistema, mas sim algo que lhe é intrínseco” (Canário, 1999: 15-16-17).

¹² - A propósito, registámos que nos foi colocado à disposição, durante a nossa pesquisa empírica, documentos da CGTP-IN como sendo representativos dos pontos de vista da FENPROF.

profissional e emprego que priorizem o acesso à formação inicial e contínua como investimento estratégico [o grifo é nosso]. Ao Estado, em estreita articulação com os parceiros sociais, cabe um papel importante, como regulador do sistema, nomeadamente no que respeita à identificação permanente das necessidades de formação e à dinamização de um sistema que certifique a formação e proceda ao reconhecimento das competências adquiridas através do desempenho profissional” (CGTP, 1998: 1).

No referente à escolar regular, destacou-se que o aumento da escolaridade para nove anos foi um passo importante que importa dar cumprimento efectivo, por via do combate ao insucesso e à saída precoce da escola, frisando-se também que, previamente à entrada na vida activa, é imperioso que todos os jovens possam cumprir pelo menos dois anos de formação qualificante, após a escolaridade obrigatória (Ibidem).

Mais paradigmático ainda da forma como a CGTP-IN concebe a relação educação e trabalho é o chamado “Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação”, de 9 de Fevereiro de 2001, em que são signatários, além dela própria, o Governo Português – representado pelo Primeiro Ministro -, a União Geral de Trabalhadores (UGT), a Confederação da Indústria Portuguesa (CIP), a Confederação do Comércio e Serviços de Portugal (CCP) e a Confederação dos Agricultores de Portugal (CAP).

O Acordo, um documento de cerca de trinta páginas, foi celebrado no âmbito Conselho Económico e Social. De início, ressalta-se que, “**num quadro de intensificação do processo de globalização e de progressiva abertura dos mercados, as pessoas são o activo menos deslocalizável e, cada vez mais, um factor estratégico para a competitividade de cada país. (...) Neste contexto, o défice de escolarização e de qualificação profissional dos portugueses é um grande obstáculo à capacidade competitiva das empresas**” (Conselho Económico e Social, 2001: 2). Portanto, acentua-se:

“Neste sentido, procurando passar da afirmação dos objectivos à sua concretização, o Governo e os Parceiros Sociais acordam que a modernização do sistema de emprego português, de maneira a que Portugal recupere o atraso estrutural que ainda nos separa dos nossos parceiros europeus, deve assentar, de forma articulada e integrada, tendo presente a Estratégia Europeia para o Emprego e solidamente com a estratégia definida no Plano Nacional de Emprego, na resposta a três prioridades: combater os défices de escolarização e de qualificação profissional; promover a qualidade do

emprego; intervir através de políticas activas integradas de emprego, formação e trabalho na resposta ao desemprego” (Ibidem: 2-3).

Dessa forma, como metas estratégicas, definem-se:

- 1 - Promover o desenvolvimento da participação aos mais diversos níveis da vida social e generalizar o acesso à educação e à formação profissional, designadamente à formação contínua, para que esta não se desenvolva apenas em segmentos específicos e para trabalhadores que, à partida, se encontram predispostos para a formação, mas seja também direccionada para aqueles que apresentam um défice efectivo de escolarização e de qualificação profissional;
- 2 - Reforçar o desenvolvimento da educação pré-escolar, da educação escolar e da formação inicial de jovens, permitindo a construção de itinerários educativos e/ou de formação qualificantes, flexíveis e adaptados a novos projectos de vida profissionais;
- 3 - Fomentar o papel da formação profissional, simultaneamente, enquanto instrumento para a competitividade das empresas e para a valorização e actualização profissional;
- 4 - Agir no sentido de contrariar a tendência para a inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho, bem como para a saída prematura de trabalhadores da vida activa;
- 5 - Consolidar a educação/formação de adultos, enquanto sistema facilitador do acesso generalizado dos adultos à progressão educativa e profissional;
- 6 - Desenvolver a curto prazo e consolidar o Sistema Nacional de Certificação, aumentando a sua eficiência interna e externa, e implementar a sua vertente de certificação de competências adquiridas fora dos contextos de educação/formação,

proporcionando também, por esta via, oportunidades de continuação de estudos e de formação, e de melhorar as condições de emprego;

7 – Promover a racionalização das medidas políticas de emprego e de formação, de modo a sistematizar em programas as medidas actualmente existentes, e reforçar a sua coordenação e orientação operacional;

8 – Avaliar e acompanhar de modo sistemático a evolução das práticas ao nível da qualidade do emprego (Ibidem).

Para dar consequência prática a tais metas, foram acordadas o desenvolvimento de medidas como:

a) Promoção da qualidade da formação, da acreditação e da creditação de competências, tendo em vista que:

“O aprofundamento da concertação social na definição, desenvolvimento e execução das políticas de formação e certificação, o reforço da gestão política e da orientação operacional dos vários sub-sistemas de formação profissional, bem como ainda a articulação regional da oferta, nas diferentes áreas e modalidades de formação, e a sua divulgação de forma sistemática e adequada ao nível das escolas e centros de emprego e formação, impõem novas medidas de política com impactos no quadro institucional e normativo actualmente existente. Paralelamente, o desenvolvimento e consolidação do Sistema Nacional de Certificação carece de medidas que promovam o aumento da sua eficiência interna e externa e que facilitem a articulação das suas várias componentes e instâncias certificadoras” (Ibidem: 4-5).

b) Desenvolvimento da formação, qualificação profissional dos activos e reforço da competitividade das empresas, pois:

“O objectivo de garantir o acesso generalizado à formação, designadamente à formação contínua, por parte de todos os trabalhadores, tem encontrado algumas dificuldades de concretização, pois esta tende a desenvolver-se preferencialmente em sectores específicos e a privilegiar os trabalhadores que, à partida, se encontram mais predispostos para a

formação e não os que dela se encontram mais carenciados. Por outro lado, também ao nível das próprias empresas, se verificam significativos constrangimentos que tendem a limitar o seu «acesso» às oportunidades de formação que têm vindo a ser criadas. No entanto, o desenvolvimento da formação profissional, e em particular da formação contínua, é indispensável para o reforço da empregabilidade dos trabalhadores e da competitividade das empresas” (Ibidem: 13).

c) Formação inicial, para facilitar o acesso à activa, tendo em atenção o seguinte quadro:

“O aumento dos níveis de qualificação escolar e profissional da população portuguesa é uma forte exigência que decorre das constantes mutações científicas e tecnológicas, da contínua transformação dos quadros de vida das populações, bem como da natureza da própria sociedade do conhecimento que a todos se impõe como uma sociedade de aprendizagem (...). Por outro lado, todos reconhecem a necessidade de aumentar a qualidade da formação escolar e profissional inicial, de prevenir o abandono precoce e de reforçar os processos de transição escola-vida activa” (Ibidem: 19-20).

As linhas orientadoras das formulações da CGTP-IN, tanto as oriundas do seu VIII Congresso quanto às acordadas no Conselho Económico e Social, são semelhantes às que a FENPROF imprime em suas posições, donde se pode apontar a influência da primeira em relação à segunda. Aliás, como anteriormente evidenciamos, a FENPROF até apresenta como modelo de escola profissional a que se encontra sob a alçada da CGTP. Mas isto é acessório; o central mesmo é a semelhança de posicionamentos, por exemplo, no que se refere à compreensão da educação como mecanismo útil à superação do “atraso estrutural” português, como indutora do desenvolvimento; o estabelecimento de uma relação funcional entre formação e emprego; e a inserção da escola regular numa dinâmica que a pensa tendo como referência o mercado de trabalho.

Tendo conhecido os discursos da CNTE e da FENPROF no referente à relação educação e trabalho, no próximo Capítulo, desenvolveremos um movimento analítico de comparação entre os dois.

QUADRO 6.4
A DIVERSIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO*
 (Noções e Conceitos)

ESCOLA ACTUAL	ESCOLA ANTECIPADA	ESTRATÉGIAS/PROPOSTAS
<ul style="list-style-type: none"> - Estatismo; - “Fantasma igualitário” - Uniformidade curricular; - “Homogeneização frustrante”; - “Mito da excelência”; - Irrealismo/anomia; - Inadequação aos “desafios da modernização”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Liberdade” e “pluralidade” dos organismos sociais autónomos/”Estado-regulador”/paternariado”/ “diversidade de iniciativas e soluções”; - “Opções” e “escolhas”/”equidade social”/”diversidade de oportunidades”; - “Interesses”, “necessidades”, “competências”, “diversificação das modalidades de formação”; - “Percursos” e “projectos” (“vocação”); - “Relevância curricular”; - “Realismo”/”motivação”/ “realização pessoal”; - “Qualificação de recursos humanos”/”imperativos da modernização”/”interesse nacional”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diversificação de currículos, cursos e instituições; - Escolaridade pós-básica terminal de natureza ocupacional (capaz de oferecer opções e empregos aos jovens e proporcionar trabalhadores qualificados às empresas); - (Escolaridade básica proporcionando socialização expressiva e instrumental elementar).

* Antunes (1998).

QUADRO 6.5
A ESCOLA DEMOCRÁTICA*
 (Noções e Conceitos)

ESCOLA ACTUAL	ESCOLA ANTECIPADA	ESTRATÉGIAS/PROPOSTAS
<ul style="list-style-type: none"> - Discriminatória (“princípio de igualdade de oportunidades”); - Selectiva; - Reprodutora (“legítima os destinos sociais de origem”); - Monocultural (“ignora e/ou isola as realidades do tecido social”); Meritocrática; - “Agressiva” e “inadequada” face às realidades portuguesas”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Educação como direito”; - Inclusiva (“espaço de cidadania”/”participação igualitária”); - Transformadora (“inverter o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais”); - Multicultural (educação com base em “culturas humanas” em lugar de “capital humano”); - Cidadania participada (“investir no sucesso escolar e na preparação para o futuro”); - “Relação crítica entre a escola e o mundo da produção” que “contrarie a divisão social do trabalho”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Construção da escola de massas”; - “Escolarização baseada na comunidade”; - “Pluralismo cultural” - Currículo comum (“superação da antinomia entre saber e fazer”); - “Pedagogia para a conquista da autonomia crítica e prática”; “aquisição de instrumentos e processos de reflexão e acção”, “saberes, disposições e mobiles ideológicos de tipo novo”; - “Um projecto educativo que não abdique, em nome da eficiência, de desígnios de emancipação”; - “Mudanças profundas na escola e no trabalho”.

* Antunes (1998).

CAPÍTULO VII

O POSICIONAMENTO DO SINDICALISMO DOCENTE BRASILEIRO E PORTUGUÊS DIANTE DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO: UMA COMPARAÇÃO

A partir das experiências do dia-a-dia, sabemos que as idéias servem muitas vezes bastante bem para mascarar com pretextos legitimadores os motivos reais das nossas acções.

Jürgen Habermas

1 – A CNTE e a FENPROF: um panorama comparativo

Para desenvolvermos a apreciação comparativa entre as posições da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e da Federação Nacional dos Professores, a seguir, previamente, apresentaremos um Quadro onde cruzamos as posições assumidas pelas duas entidades relativas a temas que, conforme a abordagem que realizamos, estruturam os discursos empenhados na promoção de *uma educação para o trabalho*.

Os temas são: 1) *Novas Tecnologias*, ponto de impulso dos discursos sobre educação e trabalho; 2) *Sociedade da Informação*, que, sendo configurada pelas novas tecnologias, chega a ser referida como pondo em causa, como vimos, a própria noção de *trabalho*; 3) *Globalização*, concebida como fenómeno que redimensiona o mundo da produção; 4) *Mercado*, que, impelido pela *Globalização*, é apresentado como “fazendo novas exigências” à sociedade; 5) *Flexibilidade Laboral*, que é uma tradução das “exigências do mercado”; 6) *Novos Modelos de Produção*, que, apoiados nas Novas Tecnologias, são tidos como resultantes das demandas associadas da *Globalização* e do *Mercado*; 7) *Competitividade*, encarada como condição a ser alcançada pelas empresas e pelas economias nacionais; 8) *Produtividade*, que deve induzir a *Competitividade*; 9) *Desenvolvimento*¹, objectivo que, assente na *Produtividade* e na *Competitividade* das suas economias, os países devem atingir; 10) *Trabalho*, pólo que funda a relação a qual os aludidos discursos estabelecem com a educação e para o qual diferentes pontos de vista convergem; 11) *Relação Salarial*, que se encontra implicada nos discursos sobre educação e trabalho, na media em que conceptualmente “**le rapport salarial se définit par la complémentarité des institutions qui encadrent le contrat de travail et leur compatibilité avec le mode de régulation en vigueur**” (Boyer, 1995b: 106); 12) *Capital Humano*, que, recuperando a formulação de Theodoro Schultz, é concebido como factor angular para o *Desenvolvimento*; 13) *Formação de Mão-de-Obra*, iniciativa responsável pela geração de *Capital Humano*; 14) *Competências*, a serem adquiridas pela *mão-de-obra formada*; 15) *Empregabilidade*, a ser viabilizada através das *Competências* adquiridas; 16) *Diversidade Educativa*, necessária para estruturar vias

¹ - Sendo o mesmo, quanto a nós, que dizer *Modernização* (Correia et. al., 1993; 1999b).

diferenciadas de *formação* e assim atender às “exigências do mercado”; 17) *Conexão Escola Regular-Formação de Mão-de-Obra*, realçada como requerida para dotar à mão-de-obra de uma ampla base de conhecimentos gerais, independente da formação profissional específica; 18) *Formação Contínua*, para se assegurar a aprendizagem ao longo da vida, repondo as *Competências* demandas em função da *Empregabilidade*; 19) *Sociedade das Organizações*, sendo o mesmo que dizer dos *Projectos*, indutora duma lógica que, móvel e com uma retórica anti-hierárquica, alimenta a flexibilidade requerida pelo mercado, donde se tem que **“avec les nouvelles organisations, la prison bureaucratique explose; on travaille avec des personnes du bout du monde, d’autres entreprises (...)”** (Boltanski & Chiapello, 1999: 140), e então aí se introduz **“un principe de symétrie qui permet au responsable d’un projet d’avoir pour collaboratuer de base le chef d’un autre projet dont on n’est soi-même qu’un simple participant** (Ibidem: 140), registando-se ainda que uma outra dimensão desta *Sociedade* **“est la proposition faite à chacun de se développer personnellement** (Ibidem: 140). O vigésimo tema (o último) diz respeito ao *Trabalho Docente*, visto que, em função da *promoção de uma educação para o trabalho*, a própria actividade docente tem sido tomada em consideração².

² - De modo específico, poder-se-ia ainda inserir como tema a ideia de *polivalência*, de referência frequente nos discursos sobre educação e trabalho, mas a compreensão que ela representa já perpassa outros temas do quadro, como no caso do de *Competências*.

QUADRO 7.1
TEMAS QUE ESTRUTURAM OS DISCURSOS SOBRE A *PROMOÇÃO DE UMA*
***EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO*: COMPARAÇÃO ENTRE AS POSIÇÕES DA CNTE E**
DA FENPROF

TEMAS	POSIÇÃO SEMELHANTE	POSIÇÃO DIFERENTE
Novas Tecnologias	X	
Sociedade da Informação	X	
Globalização	X	
Mercado	X	
Flexibilidade Laboral	X	
Novos Modelos de Produção	X	
Competitividade		X
Produtividade		X
Desenvolvimento		X
Trabalho		X
Relação Salarial		X
Capital Humano		X
Formação de Mão de Obra		X
Competências		X
Empregabilidade		X
Diversidade Educativa		X
Conexão Escola Regular-Formação de Mão-de-Obra	X	
Formação Contínua	X	
Sociedade das Organizações/Projectos		X
Trabalho Docente		X

As classificações acima não pretendem se inscrever em nenhum *modelo de purificação*, no sentido de, concebendo as Ciências Sociais/Humanas nos mesmos moldes das Ciências Naturais, enformar a investigação em pressupostos positivistas. Portanto, dispensamo-nos de procedimentos como, a partir do Quadro apresentado, fazer uma quantificação para saber a percentagem de concordância e de divergência entre a CNTE e a

FENPROF³. O objectivo do Quadro não é este, mas sim subsidiar um movimento analítico que caracterize o panorama comparativo entre a CNTE e a FENPROF no concernente a relação educação e trabalho, tendo presente que as classificações não se fundam numa *rigidez monocausal*, haja vista a necessidade de se considerar as suas mútuas interpenetrações.

1.1 – A CNTE, a FENPROF e os temas da relação educação e trabalho: uma caracterização mista

A forma como a CNTE e a FENPROF se posicionam em relação aos mencionados temas, ora é de concordância entre ambas, ora é, principalmente, de divergência. Isto desafia o facto de as duas entidades, formalmente, declararem-se partidárias de perspectivas comuns; tanto assim sendo que, além de nos seus congressos convidados de uma e de outra pronunciarem-se nessa direcção, internacionalmente ambas estão filiadas à mesma organização, a Internacional da Educação (IE).

Como consequência, o panorama comparativo envolvendo a CNTE e a FENPROF perante os temas da relação educação e trabalho, é marcado por uma *caracterização mista*, o que evidenciaremos com uma análise mais específica das classificações do Quadro apresentado.

1.1.1 – Concordâncias

A CNTE e a FENPROF assumem posições semelhantes perante oito temas: Novas Tecnologias, Globalização, Mercado, Flexibilidade Laboral, Sociedade da Informação, Novos Modelos de Produção, Formação Contínua, Conexão Escola Regular-Formação de Mão de Obra. Examinemos qualitativamente, tema a tema, este posicionamento similar.

Em relação às *novas tecnologias*, a CNTE e a FENPROF desenvolvem questionamentos no concernente à dinâmica que as mesmas têm assumido, ligando-as ao processo de *globalização*. No caso da CNTE, elas estão concebidas como um dos movimentos

³ - O que, sem desconhecer o valor das quantificações em algumas situações, não parece contribuir para que a análise social desvende, como diz Bordieu (1996: 10), “as categorias de pensamento impensadas que delimitam o pensável e predeterminam o pensado”.

do capital: (...) “a) O cenário internacional está caracterizado por três movimentos simultâneos do capital: aprofundamento do processo de internacionalização do capital; b) transnacionalização concentrada do processo de inovação tecnológica e de incorporação de novas tecnologias em produtos e processos; e c) globalização espacial das aplicações financeiro-especulativas” (CNTE, 1997a: 7).

A FENPROF formula a sua posição acentuando que as novas tecnologias servem de *base* para a globalização, enfatizando que “o avanço tecnológico no domínio das comunicações implicou que as economias deixassem de depender directamente de um único local de produção e distribuição dos bens produzidos e se constituíssem redes de produção e distribuição sem fronteiras de qualquer natureza” (FENPROF, 1998b: 1), pondo em destaque que “a este fenómeno dá-se o nome de globalização que, fundamentalmente, significa a realização à escala planetária de qualquer actividade humana, seja ela de natureza económica, financeira, política ou cultural” (Ibidem: 1). E, posicionando-se em relação à globalização, sublinha que, “em si, não é um bem nem um mal: Ela corresponde a um estágio do desenvolvimento humano e ao aproveitamento das possibilidades abertas pela revolução científica”. Todavia, para a entidade, a globalização “tem servido quase em exclusivo para o crescimento da economia na escala física do próprio sistema sem cuidar do desenvolvimento dos povos na sua globalidade, isto é, no seu bem-estar e no respeito pela sua identidade” (Ibidem: 1-2).

Também como a FENPROF, a CNTE entende que “o avanço das telecomunicações e informática aumentou a capacidade dos investidores privados realizarem transações em nível global” (CNTE, 1997a: 9), onde “as empresas transnacionais originárias dos países avançados constituem o carro-chefe da globalização” (Ibidem: 9). E amplia a formulação das suas considerações:

“Se para as transnacionais essas estratégias são efectivamente globais, para os países onde se dirigem, elas se tornam cada vez mais selectivas e excludentes. Na realidade, o raio de acção das transnacionais tende a se concentrar na órbita dos países desenvolvidos e alguns poucos países periféricos que alcançaram certo estágio de desenvolvimento industrial. Países e regiões que não interessam ao capital são excluídos de comércio, capitais e tecnologia, desenhando uma nova divisão internacional do trabalho ainda mais injusta para os países da periferia capitalista. Regiões inteiras da Ásia, África e América Latina estão impedidas de promover um desenvolvimento

autônomo. Países que até os anos oitenta [1980] alcançaram certo grau de desenvolvimento industrial ainda possuem chance de inserção. Os custos sociais dessa modernidade resultam no aumento do desemprego e da pobreza, mesmo para os países que conseguem se inserir na nova ordem econômica mundial. As estratégias globais das transnacionais estão sustentadas no aumento de produtividade possibilitado pelas novas tecnologias e métodos de gestão da produção. À difusão de inovações tecnológicas e organizacionais em distintos sectores económicos, corresponde a um aumento da competitividade entre as empresas transnacionais, que mantêm sob controle o desenvolvimento de tecnologias de ponta. Através da capacidade tecnológica e organizativa, constituem oligopólios que podem controlar toda a cadeia produtiva, reunindo factores de produção em nível internacional, sem se envolverem directamente com a produção” (Ibidem: 9- 10).

Quer dizer, as duas entidades compartilham uma posição comum no tocante às *novas tecnologias* e à *globalização*, existindo, parece, conforme o cruzamento dos documentos de ambas evidencia, uma contraposição mais intensa por parte da CNTE no que se refere às dinâmicas assumidas pelas novas tecnologias e pelo processo de globalização.

Mercado e Flexibilidade Laboral também são dois temas apreciados ao mesmo tempo, de forma interligada, pelas duas entidades. Para a CNTE, governos, organizações internacionais e empresariado se têm unido para proclamar o *mercado* como a única instância à qual as sociedades devem entregar os seus destinos, estando este a promover uma profunda *flexibilidade* em diversas esferas (dos empregos aos direitos sociais consagrados nas legislações nacionais): “O custo do trabalho e as conquistas históricas dos trabalhadores, que eles [governos, organizações internacionais e empresariado] chamam de encargos, tornam-se o alvo principal das políticas de flexibilização das legislações trabalhistas” (CNTE, 1997a: 14). Conforme a entidade:

“Os planos de estabilização monetária e a reforma do Estado são as condições impostas pelas organizações financeiras internacionais para que países venham se inserir, num futuro remoto, à nova realidade econômica mundial. Mas as consequências perversas são imediatas, e se expressam na desindustrialização, no desemprego, no aumento da miséria, na privatização das empresas e dos serviços públicos, com cortes nos gastos sociais em educação, saúde, moradia, previdência, etc”. (Ibidem: 13).

De acordo com a compreensão da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, os novos métodos de gestão, ao apelarem para a flexibilidade na organização do trabalho, produzem precariedade, degradando as condições de trabalho, degradação esta que se consubstancia na terceirização e no trabalho a tempo parcial, desprovido dos benefícios instituídos pelas leis trabalhistas.

Quanto à FENPROF, também nestes dois temas, parece menos extensa em sua contraposição. O seu questionamento ao *Mercado* e à *Flexibilidade Laboral* inscreve-se mais na construção discursiva que produz do enquadramento das políticas educativas portuguesas durante a década de 1990, afiliando-o ao neoliberalismo. No Congresso de 1995, numa resolução sob a insígnia de *O Tempo dos Sindicatos*, afirma que eles são necessários, pois, num tempo de flexibilização, direitos dos trabalhadores vêm sendo postos em causa; para formular este posicionamento, a entidade apoia-se em palavras do Presidente da República da altura:

“O Tempo dos Sindicatos, porque as políticas neoliberais vêm pondo em causa direitos fundamentais dos trabalhadores, desresponsabilizam o Estado em importantes sectores de interesse social (educação, saúde, segurança social...) (...). Nesta linha de pensamento se coloca o Presidente da República, Dr. Mário Soares, nomeadamente afirmando que os sindicatos (e os partidos) são insubstituíveis e indispensáveis para uma verdadeira democracia” (FENPROF, 1995d: 1).

No Congresso de 1998, ainda considerando a globalização, a FENPROF teve em conta os rumos do *tempo presente*, questionando a supremacia do mercado, ao afirmar que se vive **“um tempo em que a globalização da economia pretende impor a ideia de que o mundo caminha apenas num sentido: O da mercantilização da sociedade e dos valores construídos ao longo da história humana”** (FENPROF, 1988d: 1).

No que concerne ao tema *Sociedade da Informação*, as posições da CNTE e da FENPROF são uma decorrência da forma como elas consideram as *Novas Tecnologias*, como, de resto, das interconexões feitas entre *Globalização*, *Mercado* e *Flexibilidade Laboral*. De acordo com a CNTE, por exemplo, a chamada *Sociedade da Informação* tem representado sofrimento para uma parcela significativa dos trabalhadores, vítimas do desemprego, pelo que a sua apologia, na forma como vem sendo feita, assume contornos ideológicos. Isto porque:

“O avanço tecnológico que a gente vê, vem colado a um projecto social, que é o projecto social capitalista, da acumulação, do capital, que cada vez mais exclui do avanço tecnológico a maioria da população” (Entrevista B, realizada em 23/01/01).

Da mesma forma, a FENPROF, preliminarmente, aponta uma **“ideologia económica subjacente ao fenómeno da globalização”** (FENPROF, 1998b: 2), frisando que há o aproveitamento do **“desenvolvimento científico e tecnológico (...) por alguns, muito poucos, deixando de lado a maioria da população, em particular aqueles que já são desfavorecidos”** (Ibidem: 2-3). Sendo assim que se está a desenvolver a *Sociedade da Informação*, realça contudo que, num tempo de globalização, também existe a possibilidade de se inverter os rumos, com ela (Sociedade da Informação) passando a ter um papel positivo como um **“instrumento poderoso para a humanidade pela intercomunicação entre povos, pela divulgação de conhecimentos que propicia, pelas possibilidades que abre na superação de muitos males que afligem o (...) planeta”** (Ibidem: 2).

Na sequência da apreciação dos temas anteriores, a CNTE foca de maneira específica os chamados *Novos Modelos de Produção*, nomeadamente no documento *“Transformações no Mundo do Trabalho”* (CNTE, 1995b). Aí é feita uma avaliação geral do tema, conduzindo a uma abordagem sobre a realidade brasileira, sustentando-se que se verifica no Brasil a adopção do modelo japonês, já estando inclusivamente **“bastante difundidos o *just in time*, a terceirização, os planos de gestão, as células de produção, a automação e os programas de controlo de qualidade, que acabaram com a existência do inspector de qualidade nas fábricas”** (Ibidem: 110). É elemento que torna *comum* o posicionamento da CNTE e da FENPROF em relação aos *Novos Modelos de Produção*, o facto de ambas assinalarem a existência deles e dos seus métodos/técnicas no curso decorrente do entrelaçamento dos temas anteriormente mencionados. Daí, isto é, do facto de conceberem os *Novos Modelos de Produção* no curso decorrente do entrelaçamento dos temas anteriores, as duas entidades têm em relação a eles um posicionamento dotado do mesmo carácter crítico explicitado em relação àqueles. É assim que a FENPROF enfatiza, por exemplo, que **“a revolução científica e tecnológica imprimiu uma dinâmica de transformação não só no domínio da ciência e da tecnologia, mas também no das relações económicas”** (FENPROF, 1998b: 1), o que implicou que **“as economias deixassem de depender directamente de um único local de produção”** (Ibidem. 1), com isto significando chamar a

atenção para a existência dos Novos Modelos de Produção, destacando que as dinâmicas por eles introduzidas descentralizam a produção.

Em relação à *Formação Contínua* – em conjunto, a docente e a dos trabalhadores de modo geral -, as duas entidades a cancelam de modo idêntico, sublinhando a importância de serem desenvolvidas acções em prol da formação ao longo da vida. A este respeito, a CNTE defende como directriz que se invista **“na formação permanente e continuada dos/as trabalhadores/as (...), como direito colectivo, constante da própria jornada de trabalho, privilegiando a escola como locus de formação** (CNTE, 1997c: 73). Pela parte portuguesa, enfatiza-se que **“constituiu, (...) para a FENPROF, uma preocupação constante a educação ao longo da vida, entendida como uma resposta fundamental à toda a população portuguesa (...) que pretenda actualizar conhecimentos/competências que permitam fazer face às alterações do mundo do trabalho”** (FENPROF, 2001a: 18).

A *Conexão Escola Regular-Formação de Mão-de-Obra* é realçada pela CNTE até como forma de contraposição sua às iniciativas da política educativa que, entende, não estariam a inserir a Escola Regular no processo de formação (promovendo assim a dualidade Ensino Técnico-Profissionalizante & Ensino Geral), quando o que se tem verificado é o estabelecimento de uma ligação subordinando a Escola à necessidade de formação de mão-de-obra, em função das demandas do mercado. Esta particularidade contraditória/de percepção da Confederação é resultado do facto de ela defender a *Conexão Escola Regular-Formação de Mão de Obra* em decorrência da sua ideia de *Escola Unitária*, bem como também de repetir a mesma crítica que no passado se fez a políticas educativas brasileiras. É por isso então que se afirma que **“uma das principais críticas que nós fazemos à organização da educação profissional é a [sua]desvinculação da educação regular** (Entrevista B, realizada em 23/01/01), pois **“(...) não dá para separar o ensino humanista, que leva você ao conhecimento geral do mundo, do ensino essencialmente técnico (...). Então a nossa principal crítica é exactamente esta”** (Idem).

Por sua parte, a FENPROF defende a aludida *Conexão* de uma maneira própria, constituindo uma especificidade em relação à CNTE, na medida em que a Federação capta a mesma (a *conexão*) na forma como os discursos empenhados normativamente a enfatizam no sentido de se promover *uma educação para o trabalho*. Ou seja, a FENPROF apreende que tais discursos têm tido como uma referência central a escola regular e a isso acrescenta a sua

proposta de prolongamento da escolaridade obrigatória para doze anos, tendo o entendimento de que é importante **“transformar o Ensino Secundário num Ensino obrigatório para todos os jovens, dada a necessidade cada vez maior de formação nas sociedades da informação e do conhecimento”** (...) (FENPROF, 2001a: 26).

Parte da concordância entre a CNTE e a FENPROF, nos temas focados, parece ser impulsionada principalmente quando eles são *temas gerais*, perante os quais há a tendência para que se tomem posições *igualmente gerais*, sem um maior grau de implicação imediata - embora as duas entidades também divirjam em temas gerais, como a seguir veremos.

1.1.2 – Divergências

A CNTE e a FENPROF expressam posições divergentes em doze dos temas constantes do Quadro: Produtividade, Competitividade, Desenvolvimento, Formação de Mão-de-Obra, Diversidade Educativa, Capital Humano, Competências, Empregabilidade, Sociedade das Organizações/Projectos, Relação Salarial, Trabalho, Trabalho Docente.

No concernente à *Produtividade*, à *Competitividade* e ao *Desenvolvimento*, enquanto a CNTE os concebe como uma proclamação dos *homens de negócio* objectivando adaptarem-se ao *novo padrão de acumulação*, conforme o definimos no Capítulo III, a FENPROF entende os três temas como inseridos numa estratégia voltada para a superação do chamado “atraso estrutural” português. E, a partir disso, esboça o seu ponto de vista em relação aos outros dois temas que aprecia de forma interligada: *Formação de Mão-de-Obra* e *Diversidade Educativa*.

Para a FENPROF, a *diversidade educativa* impõe-se como uma decorrência da necessidade de se *formar mão-de-obra*. Quer dizer, aludindo a urgência de o País formar recursos humanos - para impulsionar a *produtividade* e assim alçar a sua economia a um patamar de *competitividade* como condição para o *desenvolvimento* nacional -, a entidade defende a *diversidade educativa*, procurando-se, como acentuámos no Capítulo anterior, combinar a escolaridade básica comum com a presença de finalidade económicas para a escola pós-básica.

Quanto à posição da CNTE concernente aos dois temas, a entidade diferencia-se por, apesar de alguma ambiguidade, se opor à linearidade *formação de mão-de-obra*-

produtividade-competividade-desenvolvimento, e fundamentalmente, no referente à *diversidade educativa*, por defender uma escolaridade unificada, onde o Ensino Médio (Secundário) faz parte da mesma. Ou seja, para a CNTE, a formação profissional supõe:

“Preparar o educando na sua formação mais global, mais ampla, de modo a ele compreender o mundo do trabalho, ter condições de intervir no mundo do trabalho e ter condições de escolher uma profissão que lhe traga realização pessoal. (...) Então as directrizes defendidas por nós passam muito pela organização e pela visão de que a educação profissional ela não pode ser desvinculada da educação regular, o que é diferente de você depois ter o direito de fazer um curso tecnológico ou se especializar numa determinada área de actuação, seja ela técnica ou de outro nível que o seu interesse profissional indique” (Entrevista B, realizada em 23/01/01).

Sobre o tema *Capital Humano*, tido como condição para a promoção dos países na hierarquia internacional, a CNTE rejeita os seus apelos discursivos, e, identificando a sua origem teórica (passada), critica-lhe, conforme sublinhámos no Capítulo V. Assim, enfatiza que iniciativas com este cariz apenas procuram **“realizar o ajustamento entre educação e os interesses empresariais** (CNTE, 1995c: 95-96). Por seu turno, a FENPROF tem outra posição. Como vimos no Capítulo anterior, a entidade subscreve a aposta na *formação de mão-de-obra* como condição para que Portugal supere o seu “atraso estrutural”, acentuando-se que **“a FENPROF considera ser necessário incrementar políticas que vençam as debilidades estruturais do País** (FENPROF, 2001a: 17-18), pelo que então acompanha **“as recomendações da Comissão Europeia para Portugal, quando assinala que o País apresenta um fraco grau de qualificação de mão-de-obra (...)** (Ibidem: 17-18). Isto é, entende-se que **“Portugal, face aos atrasos estruturais, precisa investir na educação”** (Entrevista D, realizada em 05/07/01). É assim que a entidade, diferenciando-se da CNTE, abona o conceito de *capital humano*.

No tocante ao tema *Competências*, pela maneira como a CNTE formula o seu posicionamento, trata-se de uma perspectiva que não se coaduna com o seu discurso. Quer dizer, ao rejeitar o estabelecimento de uma relação automática entre formação e emprego, subordinada ao encadeamento *produtividade-competitividade-desenvolvimento*, a entidade não alinha com a ideia de *Competências*, na medida em que esta, subjacentemente, apela a uma relação directa e funcional entre um conjunto de habilidades e a obtenção de emprego,

fazendo assim aquele encadeamento funcionar - além de, como frisa a entidade, haver confusão/imprecisão conceptual em torno da ideia de *Competências*. Por ser assim, uma das críticas da CNTE à Reforma da Educação Profissional é por ela adoptar tal noção, isto é, como enfatiza, **“as competências [o grifo é nosso] (...), apesar das imprecisões conceptuais e da falta de consenso, são tomadas como eixos da organização curricular do ensino técnico”** (CNTE, 1997c: 71).

Pela sua parte, a FENPROF tem uma posição diferente. A Federação não só não questiona a noção de *competências*, como também posiciona-se de um modo que chega mesmo a pressupor que tal ideia seja estimulada. Isto é, que sejam desenvolvidas acções atribuindo *competências* à mão-de-obra portuguesa, visto que, destaca-se, existe **“uma desfasagem entre o que são as necessidades do País e o seu sistema de ensino** (Entrevista D, realizada em 05/07/01). Quer dizer, como é frisado, torna-se necessária **“a diversificação de percursos e ocasiões de aprendizagem e a promoção da aquisição de conhecimentos/competências ao longo da vida”** (FENPROF, 2001a: 18).

A propósito do tema *Empregabilidade*, sendo ele uma formulação que se associa ao de *Competências*, a CNTE situa-se em posição oposta ao que o pressupõe. Isto é, não está de acordo com a compreensão segundo a qual, atribuindo-se *competências* às pessoas, garante-se a sua *empregabilidade* perante às escassas oportunidades existentes no mercado de trabalho, sendo tal processo, de resto, como entende, um suporte para a promoção da flexibilidade – que é objectada pela entidade -, na medida em que alimenta um permanente movimento de mão-de-obra (“incompetente”) que, alternando interregnos de *empregabilidade*-busca de *competências*, se torna a base dos empregos não-estáveis, precários. Desse modo, a entidade afirma que este quadro **“traz consigo novas possibilidades para a exploração da mão-de-obra através de inovações organizacionais e tecnológicas, desregulamentação do mercado de trabalho e imposição de novas exigências profissionais aos trabalhadores”** (CNTE, 1995b: 5).

Em seu discurso, a FENPROF abona o tema da *Empregabilidade*, embora seja necessário ressaltar aqui uma particularidade: Ela o faz sem cancelar a *flexibilidade* que lhe é implícita, dado que se opõe à *flexibilidade laboral*, como já o vimos. A Federação subscreve a ideia de *empregabilidade* na medida em que se põe em sintonia com temas que lhe encadeiam, conforme temos salientado. Quer dizer, tendo a FENPROF assimilado a lógica que os articula

com a noção de *Empregabilidade*, ela é levada a abonar esta como condição da subscrição daqueles. E dessa forma, no que reflecte a sua posição perante à ideia de *empregabilidade*, frisa que “o fundamental é promover diferentes políticas públicas que conduzam ao aumento das qualificações (...) com vista a evitar a expansão de uma camada social sem qualquer perspectiva de (...) inserção laboral” (FENPFOF, 2001a: 18).

Quanto ao tema *Sociedade das Organizações/Projectos*, o ponto de vista da CNTE em relação à sua configuração segue a perspectiva das posições antecedentes. Ela concebe as proclamações em favor da descentralização, da mobilidade e do “gerir flexível” como parte de uma retórica que, sob a influência do individualismo neoliberal, é inspirada pelo mercado, reforçando então os mecanismos indirectos de controlo. Disto tem-se que, especificamente no campo educativo, a entidade põe-se de acordo com aquilo que é sublinhado por Getili (1996: 26-27):

“Uma dinâmica aparentemente paradoxal caracteriza as estratégias de reforma educacional promovidas pelos governos neoliberais: As lógicas articuladas de *descentralização-centralizante* e de *centralização-descentralizada*. De facto, por um lado, as estratégias neoliberais contra a crise educacional se configuram como uma clara resposta descentralizadora diante dos supostos perigos do planeamento estatal e dos efeitos improdutivos das burocracias governamentais e sindicais. (...) Mas, por outro lado e ao mesmo tempo, os governos neoliberais centralizam certas funções, as quais não são transferidas (...): a) Necessidade de desenvolver sistemas nacionais de avaliação dos sistemas educacionais (basicamente provas de rendimento aplicadas à população estudantil); b) necessidade de desenhar e desenvolver reformas curriculares a partir das quais desenvolvem-se os parâmetros e conteúdos básicos de um Currículo Nacional; c) associada à questão anterior, a necessidade de desenvolver estratégias de formação de professores centralizadas nacionalmente e que permitam a actualização dos docentes segundo o plano curricular estabelecido pela citada reforma. (...) *Centralização e descentralização* são as duas faces de uma mesma moda (...).

Dessa maneira, a CNTE ressalta que “a gestão democrática da educação não constitui um fim em si mesma, mas um objectivo estratégico no processo de superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades sócio-económicas (CNTE, 1997c: 39), destacando ainda que, “isoladamente, as eleições não têm força transformadora, porque não modificam a estrutura e a organização da instituição e as relações entre os actores educacionais” (Ibidem: 39).

Também o ponto de vista da FENPROF em relação à configuração da *Sociedade das Organizações/Projectos* segue a perspectiva das suas posições antecedentes, sendo portanto diferente do da CNTE. Ou seja, pelas posições que assume, a Federação nutre a lógica da *Sociedade das Organizações/dos Projectos*, embora se deva registar novamente a particularidade de a mesma se opor à *flexibilidade laboral*, mas além de esta oposição se restringir mais à supressão de direitos trabalhistas, ela não anula o sustento que a entidade fornece à lógica da *Sociedade das Organizações/Projectos*. Dessa forma, por exemplo, e também referindo-se ao campo educativo, a FEPROF afirma que não pretende **“desvalorizar o papel das autarquias, que são as primeiras interessadas na criação de condições para o desenvolvimento de projectos educativos locais potencializadores do sucesso de todos os alunos”** (FENPROF, 2001: 42), com isto querendo salientar a necessidade de a descentralização proporcionar condições para um exercício compartilhado da autonomia das escolas.

Relativamente ao tema *Relação Salarial*, como já evidenciámos, a FENPROF encontra-se empenhada na viabilização da *Relação Salarial Fordista*, pondo ênfase, por exemplo, nas acções em função da contratação, do enquadramento normativo da carreira docente e na valorização da concertação social, numa situação que é própria da configuração do Estado-Providência – mesmo que ele seja um *Estado-Providência tardio*. Quanto à posição da CNTE perante o tema *Relação Salarial*, ela, além de ser diferente, é também mais complexa.

Há dois elementos interligados que tornam a posição da CNTE diferente e complexa: O facto de, como enfatizamos no Capítulo IV, não se ter verificado no Brasil a experiência do Estado-Providência, como ele é convencionalmente entendido, tendo ocorrido apenas **“uma pálida sombra do Estado de Bem-Estar”** (Castro e Macedo, 2001: 3); e o facto de a CNTE, subscritora como é do Sindicalismo de Movimento Social, ser partidária e praticante de uma acção sindical que diverge do papel que os sindicatos se limitaram a desempenhar com a estruturação do Estado-Providência, o que, de resto, também é uma posição das organizações do Sindicalismo de Movimento Social onde este Estado se consubstanciou.

Sabendo-se que a *Relação Salarial* **“se définit par la complémentarité des institutions qui encadrent le contrat de travail et leur compatibilité avec le mode de**

régulation en vigueur (Boyer, 1995b: 106), tendo-se como consequência que ela “*varie dans le temps et l’espace, manifestant des configurations diverses avec la performace économique*” (Ibidem: 106), põe-se a necessidade de se definir o tipo de *Relação Salarial* pela qual a CNTE se bate.

O que a entidade procura fazer é *reinventar* uma *Relação Salarial* que, tendo em conta as características político-económicas brasileiras, conduza à instauração de benefícios de carácter fordistas, como a estruturação de uma sólida assistência social, a expansão do sistema de subsídio desemprego e a consolidação de um patamar salarial que contribua para a ampliação do mercado consumidor. Todavia, preconizando esta *reinvenção da Relação Salarial*, a CNTE recusa, ao mesmo tempo, o papel desempenhado pelos sindicatos sob o Estado de Bem-Estar, na medida em que, como subscritora do Sindicalismo de Movimento Social, rejeita o *sindicalismo-instituição* e promove o *sindicalismo-movimento*. Ela também toma conhecimento da crise do Estado-Providência e identifica a *flexibilidade labral* como uma das suas consequências, apontado assim a transformação da ordem institucional do pós-Segunda Guerra Mundial, que, como diz Boyer (1995b: 106), “*est l’origine fondamentale du chômage, des problèmes de financement de la couverture social et plus généralement de l’impossibilité d’un retour à une croissance forte*”.

Ressalta então a CNTE, referindo-se aos processos que estruturaram o Estado de Bem-Estar, que se verifica uma “*fase crítica e decadente dos sistemas que em passado recente garantiram a prosperidade económica, estabilidade política e avanço dos direitos sociais*” (CNTE, 1997a: 15); e, aludindo os protestos dos sindicatos comprometidos com o *pacto fordista*, acentua: “*(...) Expressam a resistência dos sectores organizados à ruptura do compromisso social que sustentou o desenvolvimento económico do período anterior*” (Ibidem: 15). A partir disso, defende a expansão do seu tipo de sindicalismo, frisando que é necessário ampliar “*(...) as perspectivas sindicais de acções (...) unitárias em novas bases*” (Ibidem: 15).

Quer dizer, a CNTE procura reinventar uma *Relação Salarial* que pode ser categorizada como *fordiana-para além do Estado-Providência*. Ou seja, trata-se de uma *Relação Salarial* que assume a defesa dos benefícios sociais do Estado de Estar, mas que se coloca *para além* deste, por duas razões: a) Pelo facto de a entidade preconizar um sindicalismo que não assimila o papel que, sob o mesmo, é atribuído aos sindicatos; e (b) por

ele se encontrar em crise, sendo substituído por um modelo baseado na flexibilidade como forma de recompor o padrão capitalista de acumulação, isto é, sendo substituído pela *acumulação flexível*, consoante o que pusemos em relevo no Capítulo III.

No que concerne às diferenças de posições da CNTE e da FENPROF relativas aos temas *Trabalho e Trabalho Docente*, assinalamo-las respectivamente nos Capítulos I e II. A CNTE expressa uma compreensão que *congrega o trabalho da produção material e o trabalho docente, entendendo-os respectivamente como trabalho manual e trabalho intelectual, tendo, todavia, a marca comum de serem realizados sob o comando do assalariamento*. Assim sendo, *entende-se que os professores são trabalhadores em educação, que devem, no exercício das suas funções, assumir uma postura reflexivo-problematizadora*. Por sua parte, a FENPROF entende que *o trabalho é um factor a ser valorizado como condição para que se efective o desenvolvimento nacional e se supere o denominado "atraso estrutural" português em relação aos demais países europeus*. No que toca nomeadamente ao *Trabalho Docente*, tendo em conta o facto de estarmos a focar exactamente duas entidades sindicais de professores com posições contrapostas neste ponto, desenvolveremos uma abordagem acrescida, num Capítulo próprio (o próximo), sobre o posicionamento da CNTE e da FENPROF.

Ao fecharmos a comparação entre as posições da CNTE e da FENPROF concernentes aos temas da relação educação & trabalho, temos portanto que ela se define como sendo uma comparação com *caracterização mista*, consubstanciada pela forma como as duas entidades formulam as suas posições, isto é, de um modo que combina concordâncias e divergências.

2 - A CNTE, a FENPROF e a relação educação & trabalho: interpretando a caracterização da comparação

A historicidade, ou um enfoque histórico-sociológico, parece ser um elemento fundamental para se realizar uma *interpretação compreensiva* da caracterização que a conexão CNTE, FENPROF e a relação educação & trabalho assume.

Ou seja, a *compreensão da caracterização* só é possível na medida em que levamos em conta as posições que os seus dois países ocupam na hierarquia do Sistema-

Mundo, conforme a abordagem que desenvolvemos no primeiro item do Capítulo IV. Isto é, se considerarmos que o Brasil é um País do Sul, estando aí na condição de *centro*, pelo que se situa na *semi-periferia* do Sistema-Mundo (Santos, 1994); enquanto Portugal se situa no Norte, na medida em que está inserido num *bloco central*, a União Europeia, mas, por não ser central nesta, coloca-se na *semi-periferia* do Sistema-Mundo, ou como enfatiza Boaventura de Sousa Santos: “(...) Portugal é uma sociedade de desenvolvimento intermédio (...). Esta posição intermédia ou semiperiférica é, por assim dizer, estrutural (...). Acima de tudo, não se pode alterar por decreto” (Santos, 2001: 83).

Quer isto significar que as diferenças entre as formações sociais brasileira e portuguesa desempenham um papel condicionante na forma de actuação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e da Federação Nacional dos Professores, na medida em que ambas se situam em contextos económico, político e social distintos.

A título de ilustração geral, pode dizer-se, por exemplo, que as demandas em sociedades do Norte não são as mesmas das sociedades do Sul; sendo comum, nas primeiras, os pleitos serem *pós-materialistas* e nas segundas, *materialistas*. Donde se tem, entre outras coisas, que, no Norte, a maior intensidade de actuação é dos *Novos Movimentos Sociais*, ocorrendo o inverso no Sul, onde os *Velhos Movimentos* se batem por conquistas como as económicas, estando aí o sindicalismo na linha de frente.

O dado desafiante é que *o Brasil não é um típico País do Sul*, e “devido ao carácter da sociedade brasileira, combinam-se nela movimentos que são típicos dos países centrais (movimento ecológico, movimento feminista) com movimentos próprios orientados para a reivindicação da democracia e das necessidades básicas (comunidades eclesiais de base, movimentos dos sem-terra, movimento de favelados)” (Santos, 1994. 228). Por outro lado, *Portugal não é um típico País do Norte*, contudo faz parte de um *bloco central*. Esta singularidade, ao que parece, produz reflexos na forma como a CNTE e a FENPROF pautam as suas actuações, tendo-se então, quando se realiza uma comparação entre os seus posicionamentos, uma *caracterização mista*.

Talvez assim seja possível compreender o facto de a CNTE e a FENPROF porem-se de acordo em determinados temas e, ao mesmo tempo, divergirem em relação a outros, pois isto surge como contraditório quando se considera que, ambas, estão filiadas à mesma

entidade internacional, bem como, em conjunto, encontram-se empenhadas em actividades no âmbito da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Parece, portanto, que a posição da FENPROF, ao assumir a defesa da preparação de mão-de-obra associando educação e desenvolvimento, no sentido da superação do “atraso estrutural” português, é influenciada por elementos que não emergem de si própria, mas que surgem como condicionantes do “exterior” sobre a sua actuação. A entidade termina por abonar um conceito de desenvolvimento que, importado (e em crise, na decorrência do colapso do Estado-Providência nos *países centrais*, registre-se), equivale a uma ideia de *modernização* a ser atingida de *forma inquestionável*.

A CNTE, por sua vez, a partir do seu posicionamento relativo à relação educação e trabalho, desenvolve uma crítica mais intensificada no concernente a noções como a de desenvolvimento, rejeitando os *conselhos* das organizações internacionais que as patrocinam. Se parece apropriado assinalar que os contextos político, económico e social brasileiro influenciam tal postura crítica da CNTE, desconsiderado, todavia, não pode ser que a focagem da entidade não se restringe apenas à conjuntura nacional.

Durante a década de 1990, a Confederação desenvolveu várias abordagens que, detendo-se no exame da conjuntura internacional, teve em conta as perspectivas em curso nos *países do centro*, os padrões a partir daí apresentados como modelos a serem seguidos.

Assim, a entidade defendeu como necessário **“mudar o modelo social vigente, transformar a sociedade, tornando-a de facto democrática”** (CNTE, 1997c: 9), com tal perspectiva requerendo:

“Um projeto de desenvolvimento nacional que tenha como centro, em suas dimensões económica, social, cultural e política, o aperfeiçoamento do homem, não do mercado. Essa perspectiva nos remete à busca permanente de um desenvolvimento auto-sustentado, tendo no Estado o referencial de articulação e indicação para o fortalecimento do mercado interno, para *uma política económica que fortaleça a geração de empregos e de renda* [o grifo é nosso], uma efectiva política agrícola, uma política de ciência e tecnologia, articuladas com as necessidades nacionais. Esse papel do Estado implica uma visão crítica em relação ao processo de globalização económica e cultural. Sem ignorar as condições de competitividade dos Blocos Económicos e do mercado mundial, trata-se de não aceitar o processo em curso como inexorável, frente ao qual só resta render-se de forma subalterna e subserviente” (Ibidem : 9).

Isto é, rejeitando o modelo de desenvolvimento recomendado pela *nova ordem internacional*, a CNTE advoga a “**formulação de políticas alternativas de desenvolvimento, de enfrentamento da reestruturação produtiva, e dos ataques aos sistemas de protecção social e de direitos sindicais**” (CNTE, 1997a: 25). E, nesse sentido, salienta:

“O principal desafio do movimento sindical e de todos os sectores democráticos e populares é fazer da questão social os pilares de novas bases para o desenvolvimento [o grifo é nosso]. Essas novas bases devem ser capazes de integrar os trabalhadores ao mercado de consumo (política de rendas e regionais) (...). Isso significa que a redistribuição de renda e a redução das desigualdades regionais não são somente princípios de democracia social, mas também elementos essenciais para o crescimento económico sustentado e socialmente justo” (Ibidem: 25).

E é de acordo com esta perspectiva de desenvolvimento que a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação tem a sua concepção de integração entre os países do continente americano. A mesma significa uma firme rejeição da Área de Livre Comércio das Américas (a ALCA), como vem sendo proposta pela América do Norte – sob a justificativa de que é uma necessidade para um completo desenvolvimento do continente –, por se entender que tal integração, assegurando um imenso mercado para os norte-americanos, trará enormes prejuízos às outras economias da região, impedindo o *desenvolvimento sustentado* de outros países, nomeadamente do Brasil, que, mesmo com o principal parque industrial e tecnológico da América Latina, ver-se-ia obrigado a competir em condições de desigualdade com a América do Norte. Além disso, é entendimento da CNTE que, “**na estrutura da Alca, não há nenhum espaço de participação e a maioria das negociações e documentos são vedados ao acesso público. Ou seja, condicionam as instituições nacionais que devem decidir os destinos dos nossos países, sem submeter-se aos mecanismos de controlo que a sociedade dispõe para garantir uma gestão democrática do Estado**” (CIMEIRA SINDICAL MERCOSUL, 2000: 1). Pelo que, preliminarmente, para o avanço das negociações, a CNTE defende a “**realização de plebiscitos nos (...) países para que seja a própria população que decida se aceita ou não a decisão de aderir à ALCA**” (Ibidem: 2).

A questão que, de facto, se coloca é que a aposta de integração continental da entidade vai noutro sentido, isto é, o de fortalecimento do MERCOSUL, com a sua posterior

expansão: “Nós estamos cada vez mais conscientes (...) que é preciso mudar radicalmente as orientações dos modelos económicos. E para estabelecer bases soberanas de inserção internacional é exigência fortalecer o MERCOSUL através da adopção de políticas de desenvolvimento produtivo e social” (Ibidem: 1). Assim, a entidade aponta como prioridades: “Priorizar na agenda do MERCOSUL, de médio e curto prazo, a adopção de medidas de desenvolvimento integradas nos campos produtivo, fiscal e social; implementar e acelerar as negociações para a formação de um bloco económico e social na América Latina” (Ibidem: 2). Para a viabilização disso, descreve como necessário:

“Estabelecer uma aliança com as organizações mais representativas da sociedade civil [dos países que integram o MERCOSUL] e fortalecer a representação das organizações sociais do Foro Consultivo Económico Social do MERCOSUL, para que os problemas do MERCOSUL sejam cada vez mais debatidos e as decisões governamentais tenham que decorrer de consultas prévias; intensificar os contactos com o sindicalismo dos demais países do continente para discutir uma agenda comum e uma acção unitária dos trabalhadores e trabalhadoras do continente (...) para a rejeição do modelo de relacionamento comercial que nos querem impor através da ALCA” (Ibidem: 2)

Como decorrência, a CNTE tem procurado se articular com outras entidades dos países do MERCOSUL, e não só – no *Cumbre de los Pueblos de las Américas* –, proclamando o lema *Otra América es posible!*. Em conjunto, explicitam o que desejam:

“Queremos Estados promotores do bem comum, capazes de intervir activamente para assegurar o respeito a todos os direitos humanos, incluindo, para as mulheres, o direito a uma maternidade livremente consentida; para assegurar a distribuição da riqueza. Queremos que os Estados garantam o acesso universal e gratuito a uma educação pública de qualidade, aos serviços sanitários e sociais, particularmente no que se refere aos serviços destinados às mulheres (maternidade, contracepção, aborto); queremos investimentos socialmente produtivos e ecologicamente responsáveis. As regras que se aplicam à escala continental devem promover os investimentos que garantam a criação de empregos de qualidade em vez de investimentos especulativos. Queremos um comércio justo e equitativo. Exigimos a abolição do embargo dos Estados Unidos contra Cuba. Fazemos um chamamento aos povos das Américas para intensificar a mobilização contra o projecto da ALCA e para desenvolver outros modos de integração baseados na democracia, na justiça

social e na defesa do meio ambiente” (CUMBRE DE LOS PUEBLOS DE LAS AMÉRICAS, 2001: 2-3).

Quer dizer, tendo compreensões diferentes sobre o *desenvolvimento* proclamado pelas *áreas de integração* onde os dois países estão localizados (MERCOSUL/ALCA e União Europeia), a CNTE e a FENPROF, ao tratarem dos principais temas da relação educação e trabalho, formulam posições divergentes sobre o mesmo. A CNTE não parece “sensível” aos “possíveis benefícios” da integração via ALCA, acenados pela América do Norte, e refere como exemplo negativo da mesma a experiência já em curso com o México, vítima de uma grave crise económica nos anos 1990, após o seu ingresso no NAFATA, o qual integra junto com os Estados Unidos e o Canadá. A entidade mantém, portanto, como prioridade na sua agenda a consolidação do MERCOSUL, tendo como horizonte a sua ampliação.

Este é um posicionamento distinto do da FENPROF que, frente à integração europeia, não esboça outro projecto de desenvolvimento – repensando a integração -, visto que até, como no caso da educação, **“acompanha as recomendações da Comissão Europeia para Portugal, quando assinala que o País apresenta um fraco grau de qualificação da mão-de-obra”** (FENPROF, 2001a: 17).

É esta interpretação que uma focagem histórico-sociológica - em relação à *caracterização da comparação entre os discursos da CNTE e da FENPROF* – permite realizar. Portanto, trata-se de realçar que, para a compreensão da *caracterização*, é condição imprescindível que se tome em conta o lugar *contextualmente determinado* onde as duas entidades estão situadas. Tal lugar, ao permitir que se conheça o carácter de cada formação social, das suas configurações estatais e o tipo de sindicalismo nelas praticado, torna possível que compreendamos as convergências e as divergências entre a CNTE e a FENPROF. É esta base epistemológica que nos mostra porquê, perante a relação educação e trabalho, a comparação entre os discursos das duas entidades tem uma *caracterização mista*.

Encerrando este item, encerramos também este Capítulo, para no próximo, porém, como anteriormente frisámos, ainda voltarmos a um tema da comparação entre os dois discursos, desenvolvendo uma consideração acrescida acerca do posicionamento da CNTE e da FENPROF concernente ao trabalho docente.

CAPÍTULO VIII

TRABALHO DOCENTE & O POSICIONAMENTO DA CNTE E DA FENPROF

O papel do educador é colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno, tentando vivenciar juntamente com ele seus conflitos, intenções, curiosidades, desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, respeitando a sua individualidade

CNTE

A FENPROF persistirá na sua luta (...) em defesa da profissão docente, com a consciência de que, ao fazê-lo, está a lutar pela dignidade do futuro de Portugal.

FENPROF

Ao dedicarmos um Capítulo à abordagem sobre o posicionamento da CNTE e da FENPROF em relação ao *trabalho docente*, pretendemos desenvolver um percurso analítico que, a partir da focagem do aludido posicionamento, procura – também na sequência do que formulámos no sub-item 1.3 do Capítulo I¹ - desenvolver algumas notas sobre o carácter do trabalho dos professores e da actividade escolar em geral.

Conforme referimos no Quadro do Capítulo anterior, de resto, igualmente já indicado nos Capítulos I e II, a CNTE e a FENPROF têm posições diferentes sobre o *trabalho docente*. Tais posições estão constituídas por premissas que, como a seguir verificaremos, não emergem apenas de apreciações específicas sobre o trabalho dos professores, mas surgem também – às vezes, principalmente - como decorrência das perspectivas gerais defendidas pelas duas entidades.

1 – A CNTE e o trabalho docente

Tanto no caso da CNTE quanto no da FENPROF, quando tivemos em conta as proposições de ambas para a formação de professores (nos Capítulos V e VI), de alguma forma já sinalizámos a percepção que elas têm do trabalho docente. Aqui, portanto, retomaremos algumas das indicações já feitas, acrescentando-lhes outros elementos, para assim encadarmos o desenvolvimento da abordagem.

A maneira como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação se posiciona em relação ao trabalho docente passa, *a priori*, pela consideração de três premissas: A sua *concepção de escola*, a sua *concepção de conhecimento* e a sua *concepção de currículo*. E, inicialmente, a entidade estabelece uma espécie de articulação entre estas três premissas, fundamentando-a num *juízo de natureza política*: **“Há que vincular conhecimento com movimentos sociais, com a luta sindical, com a luta dos espaços por moradia, por terra para ocupar, produzir e resistir, pelo direito à saúde, a mais e melhores empregos, à escola”** (CNTE, 1997a: 32).

No que concerne à *concepção de escola*, a CNTE adiciona à sua ideia de escola unitária aquilo que ela denomina de *Escola Cidadã*. É uma escola que tem **“como princípio fundamental a gestão democrática, onde as práticas participativas, a descentralização do poder, a socialização das decisões e responsabilidades**

¹ - Enquanto ali detivemo-nos mais em considerações sobre a *posição de classe* do professor, aqui ampliaremos o enfoque da discussão.

desencadeiam um permanente exercício e conquista da cidadania” (Ibidem: 33). Mas, ressalta, é preciso entender que **“a democracia não se realiza isoladamente nos espaços institucionais”** (Ibidem: 33), pelo que então essa Escola *é militante* da construção de **“um Estado Democrático, viabilizando a constituição de uma esfera pública de decisão democrática e popular”** (Ibidem: 33).

Dessa forma, a CNTE entende que **“não se pode admitir uma escola estática, deslocada da realidade, baseada em instrumentos formais que represam as práticas democráticas e perpetuam as relações autoritárias”** (Ibidem: 33), acentuando que ela deve ser **“entendida como um espaço vivo e democrático privilegiado da acção” educativa** (Ibidem: 33). E então define o seguinte programa para a *Escola Cidadã* (Ibidem):

1 – Gratuita, laica e pluralista;

2 – Voltada para o trabalho com as classes populares, **“uma vez que estas têm sido historicamente alijadas dos bens produzidos pela sociedade como um todo”** (Ibidem: 33);

3 – Propicie práticas colectivas de discussão, garantindo a participação de toda a comunidade escolar (professores, funcionários, alunos e pais);

4 – Viabilize a descentralização do poder no que se refere às definições do seu projecto de escola, tanto na relação governo-escola como na descentralização das responsabilidades da busca de soluções;

5 – Contribua, através de objectivos estratégicos e da articulação com as organizações da comunidade, para a construção de uma sociedade diferente na justiça social, na igualdade e na democracia;

6 – Proporcione o acesso ao conhecimento, à sua construção e criação permanente envolvendo a realidade dos alunos, suas experiências, saberes e cultura, estabelecendo uma constante relação entre teoria e prática;

7 – Tenha espaço de formação para os educadores na perspectiva da construção de sujeitos críticos e de investigação permanente da realidade social;

10 – Afirme valores éticos de liberdade, respeito à diferença e à pessoa humana, solidariedade e preservação do ambiente natural.

Sobre a *concepção de conhecimento*, a CNTE parte do entendimento de que ele **“é um processo humano, histórico, incessante, de busca de compreensão, de organização, de transformação do mundo vivido. A dinamicidade da realidade lhe impõe uma provisoriedade permanente”** (Ibidem: 34). Pelo que a escola **“deve levar em conta que a prática social é a fonte do conhecimento, que a teoria deve estar a serviço de e para [o grifo é nosso] uma acção transformadora, e que a prática social é o critério de verdade, no sentido de aferir a cada momento a realidade com o nível de aproximação dos desejos da maioria, consolidados em valores universais como justiça, democracia, etc., e onde o fim último do processo é a satisfação humana”** (Ibidem: 34).

A entidade frisa que, na escola, é necessário respeitar as particularidades de cada sujeito no processo de aprendizagem, bem como é imprescindível – revelando a presença da *influência passada* de Paulo Freire – buscar o estabelecimento de *relações dialógicas* entre as pessoas, sendo fundamental para que o diálogo se estabeleça a assimilação do conhecimento como *totalidade*, o que requer, por exemplo, na actividade escolar, que se rejeite **“a supremacia de uma determinada ciência em detrimento de outras igualmente importantes”** (Ibidem: 34).

E assim se põe a questão do *currículo*, com a Confederação sublinhando que ele, em primeiro lugar, não deve estar **“separado da totalidade do social, mas que esteja historicamente situado e culturalmente determinado. Que seja um acto político que objective a emancipação das camadas populares”** (Ibidem: 35). Avançando na definição da sua *concepção de currículo*, a entidade assinala que:

“O currículo, cerne da educação escolar, é um fenómeno histórico (...), que expressa a organização dos saberes vinculados à construção de sujeitos sociais. Nessa perspectiva, o currículo é o pensar da acção desejada, é trajectória, é caminhada que é construída colectivamente e diferenciadamente em cada realidade escolar. É um processo dinâmico, mutante, sujeito a inúmeras influências. Essa concepção de currículo deve vincular toda uma concepção de pessoa, sociedade, conhecimento, cultura,

poder e destinação das classes às quais os indivíduos pertencem, portanto referida sempre a uma proposta política (...), onde os envolvidos no processo são vistos não apenas como sujeitos cognitivos, mas também como sujeitos sociais” (Ibidem: 36).

Concebendo as três concepções mencionadas como base do seu posicionamento sobre o trabalho docente, a CNTE então assume que **“o papel do educador é colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo e aprendendo junto com o aluno, tentando vivenciar juntamente com ele os seus conflitos, intenções, curiosidades, desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, respeitando a sua individualidade” (Ibidem: 36).**

Tendo em conta, conforme realçámos no Capítulo I, que a CNTE relaciona o trabalho docente ao trabalho da produção material, isto é, tendo em conta que ela os concebe respectivamente como trabalho intelectual e trabalho manual, com ambos encontrando no facto de estarem submetidos ao regime de assalariamento uma característica comum, bem como sabendo agora, de acordo com o que acabámos de constatar, que ela, tendo em atenção a actuação dos professores, realiza uma *articulação interpelante* entre *conhecimento, escola e currículo*, estamos prontos para dizer que a CNTE encara o trabalho docente de uma forma onde é suposto ele assumir *uma múltipla dimensão questionadora*. Múltiplos questionamentos.

Questionamento da lógica estrutural da sociedade do assalariamento, no que ele (trabalho docente) deve actuar em companhia dos trabalhadores da produção material; questionamento das relações estáticas no interior da escola, estabelecidas em nome de uma ordem posta acima de julgamentos; questionamento, enfim, de padrões cognitivos que, além de difundirem matrizes societais sob a capa da sua pretensa neutralidade axiológica, sobrevivem marginalizando e/ou extinguindo outros elementos que também se querem cognitivos. Trata-se, portanto, de um posicionamento que concebe o trabalho docente de um modo *reflexivo-problematizador*.

2 - A FENPROF e o trabalho docente

No Programa de Acção do seu III Congresso, a FENPROF tem em conta o trabalho docente numa perspectiva que sublinha a necessidade da obtenção de conquistas

económicas e de valorização da categoria como componentes imprescindíveis para Portugal responder aos desafios que tem diante de si, isto é, enfatiza-se, trata-se de considerar **“a importância de que se reveste o trabalho dos professores (...) [para se] responder eficazmente aos desafios do futuro”** (FENPROF, 1989b: 13). Pelo que então era acentuado o empenhamento no sentido de se atingir às referidas conquistas, realçando-se, por exemplo, a urgência de se **“concluir com êxito as arrastadas negociações do Estatuto da Carreira Docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, de que muitos aspectos de extrema relevância ainda estão por discutir: Estrutura e progressão na carreira, tabela salarial, regime de férias, faltas e licenças”** (Ibidem: 13).

No IV Congresso, entendendo que a Lei de Bases do Sistema Educativo havia definido **“os contornos e os desenvolvimentos necessários para a concretização de uma verdadeira democratização do ensino e consequente desenvolvimento do País”** (FENPROF, 1992b: 15), a FENPROF sustentou que era fundamental proporcionar aos professores **“(...) as condições materiais, científicas e técnicas e de trabalho que lhes permitam ser os agentes (...) promotores (...) da Reforma Educativa que Portugal precisa para sair da cauda dos países da Europa”** (FENPROF, 1992b: 15).

Na sequência disso, a entidade delineia juízos imperativos em relação ao ensino e ao trabalho docente, tais como:

1 – **“Que o ensino é o mais rentável dos investimentos e que, por isso, deve ser desempenhado nas condições mais propícias ao sucesso de todos”** (Ibidem: 18). Isto é, frisa, **“as condições de exercício e de trabalho – desde a concepção física das escolas, passando pela redução do número de alunos com que o professor tem de trabalhar – terão de ser muito melhoradas”** (Ibidem: 18);

2 – **“Que a profissionais habilitados e competentes há que pagar devidamente”** (Ibidem: 18). Ou seja, a entidade reivindica que os professores sejam **“reconhecidos como formadores altamente qualificados”** (Ibidem: 18);

3 – **“Que uma profissão como a docente exige estabilidade e confiança”** (Ibidem: 18). Quer dizer, pressupõe que se **“ponha termo à política de**

“contractos anuais” a que estão sujeitos, ainda, cerca de 40% dos professores (...), sujeitos a constantes mudanças de região ou de escolas” (Ibidem: 18);

Em 1995, na Intervenção do Secretário-Geral da entidade no V Congresso, realçou-se que a escola deveria ser um **“lugar de inovação e motivação para professores e alunos”** (FENPROF, 1995c: 11), donde se compreendeu ser **“imprescindível que o sindicalismo docente lute, no plano político e no plano da formação de professores, por um contexto de trabalho de maior autonomia, estabilidade e segurança, de modo a diminuir a angústia profissional dos professores, e pelo desenvolvimento de competências para a gestão das relações interpessoais na sala de aula”** (Ibidem: 11). Tal foi assumido como um factor pertinente para **“aumentar as expectativas de bom relacionamento com os alunos e de competência e sucesso profissional”** (Ibidem: 11). De resto, no V Congresso, a FENPROF repete as posições que formulou nos dois Congressos anteriores.

A mesma perspectiva de conquistas económicas e de valorização da categoria aparece no VI Congresso, onde a entidade afirma que **“da estabilização do corpo docente, da sua dignificação e da sua valorização resultará inquestionavelmente o aumento do seu prestígio social, condição indispensável para que os professores continuem a desempenhar um papel de relevo na sociedade portuguesa”** (FENPROF, 1998c: 37). E então acentuava que, **“para que seja possível alcançar o tão desejável estatuto que a classe docente merece, há medidas que deverão ser urgentemente tomadas, como a valorização material da sua carreira, a criação de condições que propiciem um desempenho profissional mais estável (...)”** (Ibidem: 38).

Essa prioridade em focar o trabalho docente tendo em conta os *aspectos de conquista económica e de valorização da categoria*, faz com que, no VI Congresso, seja enfatizado - numa Resolução específica sobre o Ensino Particular e Cooperativo - que:

“Com a mesma coerência com que defende a Escola Pública universal e da mais alta qualidade, a FENPROF também respeita os princípios constitucionais e legais da liberdade de criação de estabelecimentos de educação e ensino de iniciativa privada e a livre opção dos pais e encarregados de educação escolherem os projectos educativos que melhor correspondam aos projectos de formação para os seus educandos. A FENPROF defende a qualidade da educação e do ensino de iniciativa privada e exige que o Governo garanta o apoio técnico-pedagógico e crie

mecanismos de acompanhamento e controlo de qualidade. A Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo determina que quem exerce funções docentes em escolas particulares tem os direitos e está sujeito aos deveres emergentes do exercício da função docente” (FENPROF, 1998d: 1).

Assim sendo, afirmava a entidade, impõe-se que **“os direitos, nomeadamente no domínio salarial, segurança social, de carreira, devem ter na devida conta a função de interesse público que os docentes exercem e a necessidade da sua harmonização com os do ensino público” (Ibidem: 1).**

No último Congresso contemplado pelo presente estudo, o VII, a FENPROF reafirma as suas posições anteriores e reforça o pressuposto que conecta a forma como ela concebe o trabalho docente com a sua defesa de uma educação que faça com que Portugal supere o seu “atraso estrutural”. É assim que se enfatiza que **“a FENPROF persistirá na sua luta pela qualificação da educação e pela defesa da profissão docente, com a consciência de que, ao fazê-lo, está a lutar pela dignidade do futuro de Portugal” (FENPROF, 2001a: 33).** Desse modo, a entidade renova o seu compromisso com o empenhamento no sentido de **“dignificar a profissão docente” (Ibidem: 33),** entendendo que isto **“passa por garantir a excelência na formação dos professores (...), por criar condições de estabilidade profissional, pela alteração do sistema remuneratório no sentido de tornar a carreira docente atractiva desde o ingresso; passa finalmente pela criação de condições de trabalho e de formação que possibilitem a realização profissional dos docentes” (Ibidem: 33).**

Também no VII Congresso, a FENPROF estende-se em considerações no que concerne ao trabalho docente no Ensino Particular e Cooperativo, bem como nas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS's). Em relação ao primeiro, acentua:

“Os docentes do Ensino Particular e Cooperativo têm, nos últimos anos, através de negociação do Contracto Colectivo do sector, vindo paulatinamente a aproximar a sua carreira e estatuto remuneratório dos docentes do Ensino Público. Tal corresponde a uma estratégia, definida pela FENPROF, de que à condição de docente devem corresponder os mesmos direitos, deveres e estatuto. Contudo, se este avanço deve ser considerado positivo, questões há que continuam em aberto, nomeadamente as que se referem à aposentação, redução da componente lectiva e complemento de habilitações” (Ibidem: 36).

No que se refere às IPSS's, onde estão incluídas as Misericórdias e as Mutualidades, assevera a FENPROF (Ibidem: 36):

“Apesar de, na essência, serem Ensino Particular, a verdade é que, com a anuência e cumplicidade dos governos, têm usado de uma impunidade que lhes permite manter os trabalhadores em situação de más condições de trabalho e péssimas remunerações. Assim, a situação vivida pelos educadores que trabalham nessas Instituições Particulares de Solidariedade Social tem sido motivo de forte acção por parte da FENPROF, dadas as condições de trabalho, carreira e de remuneração a que têm estado sujeitos aqueles trabalhadores, apesar de, finalmente, e após uma longa luta, conseguirmos obrigar à assinatura e publicação de um CCT [Contracto Colectivo de Trabalho] para este sector”.

No quadro da expansão da rede de educação Pré-Escolar, a Federação realça que o governo assinou com as entidades patronais um protocolo de cooperação que prevê a atribuição de vultuosas somas financeiras para integrarem os seus jardins de infância na rede nacional, tendo como contrapartida, por exemplo, a instituição de uma carreira e de um estatuto remuneratório semelhantes ao que é aplicado no Contrato Colectivo de Trabalho do Ensino Particular e Cooperativo. Todavia, assinala a FENPROF, passados mais de dois anos da instituição desse protocolo e de mais duas adendas onde se acresciam os valores inicialmente atribuídos, as entidades patronais continuam a não assinar um CCT para este sector. Dessa forma, foi assumido que **“o VII Congresso, para além de denunciar este atentado feito à dignidade dos trabalhadores, exige do Governo que exerça a sua obrigação de controlo dos dinheiros que distribui. Decidi, igualmente, que a acção da FENPROF deve continuar a privilegiar a luta pela equiparação de todos os docentes, quer trabalhem no Ensino Particular, no Ensino Público ou nas IPSS's”** (Ibidem: 36).

Em relação ao Ensino Superior Particular e Cooperativo, a entidade frisou que os docentes do mesmo têm sido prejudicados pela busca, por parte das instituições, de um elevado número de docentes no Ensino Público, designadamente os doutorados, numa atitude que objectiva atender à prescrição do número mínimo de doutores prevista em lei. Afirma que **“esta situação tem servido às instituições do ESPC para se furtarem às suas obrigações de criação de quadros próprios através da oferta das condições necessárias para a formação dos seus docentes”** (Ibidem: 36).

Considerando o trabalho docente nas Escolas Profissionais, a FENPROF salienta que a inexistência de um instrumento regulador específico do exercício da

actividade profissional dos docentes das Escolas Profissionais **“tem contribuído fortemente para a grande vulnerabilidade e fragilidade do exercício da profissão docente nestas escolas e para a consequente desvalorização do próprio ensino profissional”** (Ibidem: 36). Pelo que o VII Congresso proclamou a necessidade da **“urgente clarificação das condições de trabalho (horário, remuneração e vínculo contratual) e da estrutura da carreira dos docentes das Escolas Profissionais (...); a criação de condições de acesso a uma adequada profissionalização, tendo em conta a especificidade deste subsistema de ensino; o direito à formação contínua centrada nas escolas e nos respectivos projectos educativos”** (Ibidem: 36).

Se no Capítulo II indicamos que a FENPROF concebe o trabalho docente relacionando-o com um projecto de desenvolvimento nacional, a *démarche* que acabámos de realizar não só reafirma aquela indicação como também mostra a centralidade na agenda da entidade da actividade circunscrita à definição da *relação salarial*. Isto é, a um só tempo, a FENPROF posiciona-se perante o trabalho docente procurando estabelecer as bases do seu enquadramento salarial e também o conectando com a ideia de desenvolvimento nacional resultante da necessidade de Portugal superar o seu “atraso estrutural”.

A CNTE e a FENPROF, portanto, assumem posições em relação ao trabalho docente que – mesmo que existam “pontos de contacto” entre as posições – têm perspectivas diferentes. Para tornar mais nítido o carácter de tais diferenças, convém categorizá-las através de uma comparação entre os posicionamentos das duas entidades.

3 – Comparando as posições da CNTE e da FENPROF: categorizando as diferenças

É possível apresentar quatro categorias, sendo duas de cada entidade, que evidenciam a diferença de posicionamento da CNTE e da FENPROF em relação ao trabalho dos professores. Elas são, pela parte da CNTE, (1) *uma postura reflexivo-problematizadora* diante do trabalho docente e (2) *a atribuição de um papel activo ao professor* no processo de transformação social; da parte da FENPROF, (1) *a primazia da estruturação da relação salarial* e (2) *a valorização do trabalho docente como útil a um projecto de desenvolvimento nacional*.

No tocante à CNTE, no caso da *postura reflexivo-problematizadora*, dessa forma a entidade se coloca por, como vimos, conceber o trabalho docente numa articulação que pressupõe uma *concepção de escola*, uma *concepção de conhecimento* e uma *concepção de currículo*. E é esta *postura reflexivo-problematizadora* que faz com que a entidade postule uma reconfiguração do trabalho dos professores, salientando que é preciso **“repensar (...) o trabalho docente na universidade, o trabalho pedagógico escolar na escola pública, revendo a forma como se produz conhecimento, criando novas relações entre professores e alunos”** (CNTE, 1995a: 23).

Disto decorre que, ao mesmo tempo que a CNTE critica medidas oficiais em relação ao trabalho docente² - por entender que elas retrocedem à **“divisão taylorista do trabalho (...)”** (1997c: 85) -, também enfatiza que **“o papel do educador é colocar-se junto ao aluno, problematizando o mundo real e imaginário, contribuindo para que se possa compreendê-lo e reinventá-lo, crescendo junto com o aluno, tentando vivenciar juntamente com ele seus conflitos, invenções, curiosidades, desejos, respeitando-o como um ser que pensa diferente, respeitando sua individualidade”** (CNTE, 1997a: 36).

Numa entrevista realizada, a *postura reflexivo-problematizadora* emergiu quando se discorria sobre a posição da entidade em relação ao que ela entende ser uma descaracterização da escola, em função das imposições do mercado, com aquela sendo expressa da seguinte forma:

“(...) E a função social da Escola?, (...) e a Escola como espaço de troca de experiência, de convivência social, de socialização do conhecimento, de construção de novos saberes? (...) Ela vai perdendo um pouco desse carácter e isso interfere no trabalho docente e, para nós, mais do que isso, interfere na educação como um direito social básico. E aí vamos lutar até ao fim para que isso seja visto como uma luta que deve ser de todos, não apenas dos trabalhadores em educação” (...) (Entrevista B, realizada em 23/01/01).

No referente à atribuição de *um papel activo ao professor* no processo de transformação social, a CNTE concebe o trabalho docente de uma maneira que ele deve, **“no plano mais geral, engajar-se [empenhar-se] no processo de luta e de resistência**

² - Nomeadamente a ideia de *Especialistas em Educação*, que têm como atributos as funções de *orientação* e de *supervisão* nas escolas. Para a CNTE, assim se **“retrocede à divisão taylorista do trabalho”** (CNTE, 1997c: 85).

contra o projecto neoliberal, defendendo um projecto histórico democrático, popular e progressista” (CNTE, 1995a: 23).

Ou seja, é assumida a compreensão segundo a qual, não sendo a escola um sítio que se define pela neutralidade, o professor deve empenhar-se na tentativa de conquistar convencimento para *visões sociais de mundo alternativas* às existentes. Isto é, deve empenhar-se **“no sentido da conscientização”** (CNTE, 1999: 9) em função de um projecto político.

Quer dizer, a CNTE estabelece uma relação com o trabalho docente nos moldes em que estivemos a pôr em realce no ponto 1.3 do Capítulo I. Lembrando, isto significa afirmar que, tendo em conta as categorias *trabalho intelectual e trabalho manual*, ela concebe o professor como funcionário de um organismo da sociedade civil que se encontra empenhado na tarefa de socialização da cultura, sendo um trabalhador intelectual. Dessa forma, entende-se que o trabalho docente, transformando professor e aluno, afirma-se como uma acção intelectual; no entanto, não se limita a isto: **“Numa demonstração da sua dimensão teórico-prática, só se concretiza com a sua inserção efectiva na realidade em que o acto pedagógico se desenvolve”** (Ribeiro, 1984: 52). Assim sendo, a actividade docente surge pressupondo que o professor, como *trabalhador intelectual*, desenvolva **“um trabalho prático de transformação estrutural da organização escolar, que se integra na transformação mais ampla da sociedade da qual ele participa, tanto mediante sua acção, como cidadão, quanto pela educação da consciência que a acção pedagógica produz”** (Ibidem: 51-52).

Isto é, a entidade abona uma concepção de trabalho docente que é tributária do *pensamento passado* de Paulo Freire, pois foi ele quem afirmou que **“a educação não é um instrumento válido se não estabelece uma relação dialéctica com o contexto da sociedade na qual o homem está radicado”** (Freire, 1980: 34), compreendendo que é necessária uma outra prática pedagógica, onde **“conhecer e transformar a realidade são exigências recíprocas”** (Freire, 1984: 92).

No concernente à FENPROF, as categorias que diferenciam o seu posicionamento do da CNTE, como já ressaltámos, são (1) *a primazia da estruturação da relação salarial* e (2) *a valorização do trabalho docente como útil a um projecto de desenvolvimento nacional*.

Sabendo-se que a *relação salarial* diz respeito ao conjunto das condições jurídicas e institucionais que regem o uso do trabalho assalariado, bem como a reprodução

da existência dos trabalhadores, pode identificar-se no discurso da FENPROF relativo ao trabalho dos professores a premência da preocupação com a mesma.

Tal significa que no posicionamento da entidade referente ao trabalho docente, há *a primazia da estruturação da relação salarial*, esboçada numa dimensão fordista³, donde constam, por exemplo, os pleitos em torno da progressão nominal dos salários, reivindicações em torno da organização do processo de trabalho/circulação da mão-de-obra (estabilidade profissional, fim dos contractos temporários, estabelecimento de parâmetros similares para os docentes do Ensino Público e Particular, etc.) e a valorização simbólica da profissão, sintonizada com a ideia segundo a qual da **“sua dignificação (...) resultará inquestionavelmente o aumento do seu prestígio social”** (FENPROF, 1998c: 37), para que então assim os professores desempenhem **“um papel de relevo na sociedade portuguesa”** (Ibidem: 37).

Quanto à segunda categoria, *a valorização do trabalho docente como útil a um projecto de desenvolvimento nacional*, resulta da própria forma como a FENPROF concebe a relação educação e trabalho, isto é, voltada para um projecto de desenvolvimento que tenha como objectivo superar o dito “atraso estrutural” português.

É em consequência disso que se enfatiza que **“a FENPROF persistirá na sua luta (...) em defesa da profissão docente, com a consciência de que, ao fazê-lo, está a lutar pela dignidade do futuro de Portugal”** (FENPROF; 2001a: 33). Razão pelo qual, avaliando as perspectivas formativas, a entidade entende que há que se rever uma política de formação de professores desajustada da realidade, uma realidade, acentua, em que **“o papel do professor (...) assume contornos de elevada dificuldade e complexidade, pelo tipo e pela qualidade de respostas que deve saber e conseguir dar”** (Ibidem: 34).

A FENPROF faz, portanto, uma conexão entre o trabalho docente e a forma como ela conceptualiza a relação educação & trabalho, isto é, define o trabalho docente como uma componente que, sendo “produtiva” - e objectivando superar o “atraso estrutural” português -, é inserida num *projecto de desenvolvimento nacional*.

Simbolizando os posicionamentos diferentes que a CNTE e a FENPROF têm em relação ao trabalho docente, pode pôr-se em relevo a seguinte oposição entre as categorizações das duas entidades que estivemos a referir: 1) *Uma postura reflexivo-problematizadora* diante do trabalho docente & *a primazia da estruturação da relação salarial*; 2) *a atribuição de um papel activo ao professor* no processo de transformação

³ - Conforme a abordagem que desenvolvemos no Capítulo II.

social & a valorização do trabalho docente como útil a um projecto de desenvolvimento nacional. Estas oposições categóricas simbolizam e consubstanciam a diferença de perspectivas das duas entidades no que se refere ao trabalho docente, tendo como manifestação, por exemplo, o facto de *uma* estimular a reflexão sobre o carácter da actividade escolar e do trabalho docente, sobre o sentido deste, e a *outra*, prementemente, circunscrever o seu enfoque aos pressupostos que dão corpo à *relação salarial*; e manifesta-se também no facto de *uma*, opondo-se ao discurso do “desenvolvimento”, ter em conta a mudança como um processo de *transformação social* - atribuindo ao professor um papel activo em tal processo -, enquanto a *outra* insere o trabalho docente num projecto de desenvolvimento voltado para a superação do chamado “atraso estrutural” do País.

Isto não significa a inexistência de nenhum “ponto de contacto”, nenhuma compreensão semelhante, entre as duas entidades em relação ao trabalho docente. As reivindicações materiais, por exemplo, num primeiro momento, põem-nas lado a lado, mas as perspectivas nas quais tais reivindicações estão assentes são fundamentalmente diferentes, o que é uma decorrência até, como já pusemos em realce, das diferenças entre o carácter do Estado Português e o do Estado Brasileiro.

Tendo percorrido o itinerário ao qual nos propusemos, parece-nos interessante, considerando os posicionamentos da CNTE e da FENPROF diante do trabalho dos professores, fazer uma incursão pelos fenómenos contemporâneos da actividade escolar e do trabalho docente.

4 – As (re)configurações no âmbito escolar e os posicionamentos da CNTE e da FENPROF: A não-apreensão das suas lógicas

Como (re)configurações no âmbito escolar, apresentamos aqui quatro delineamentos: O sistema escolar como vinculado à esfera do *trabalho produtivo*; o surgimento do *ofício do aluno*; a formulação da distinção entre *autoridade e poder docente*; e a crise da educação escolar.

No que se refere à *conexão do sistema escolar à esfera do trabalho produtivo*, a mesma tem recebido atentas considerações de João Bernardo, de um modo que, quanto a

nós – sem relevar outros enfoques -, apresenta interessantes indicações. São considerações que se articulam com o modelo teórico que ele, já há bastante tempo, vem construindo⁴.

Bernardo sugere que - principalmente quando se tem em conta os discursos sobre mudanças administrativas na escola – **“o sistema escolar pertence à esfera do trabalho produtivo”** (Bernardo, 1998: 33). E se explica: **“Quando vemos serem implantados nos estabelecimentos de ensino os mesmos modelos de administração e de organização do trabalho que surgiram em empresas da indústria automobilística, não podemos deixar de concluir que a própria evolução da economia demonstra o carácter produtivo da actividade dos professores e demais funcionários escolares”** (Ibidem: 33-34). Dessa forma, enfatiza:

“Desde há muito que a assimilação completa da escola pelos moldes capitalistas implicara alterações substanciais. Desapareceu aquele tipo de professor que, apesar de modesto e mal pago, tinha o controlo sobre a sua aula, sobre o ritmo da sua actividade e a maneira como a exercia. Esses mestres só restam na memória dos mais idosos, e o ensino assumiu as características básicas do trabalho proletário: a padronização e a segmentação. Sem estes dois aspectos, o capitalismo não pode equiparar sob o ponto de vista quantitativo trabalho que, qualitativamente, são diferentes” (Ibidem: 34).

Quer dizer, a *padronização* e a *segmentação* são condições indispensáveis para converter o exercício de qualquer profissão em dispêndio genérico de tempo de trabalho. Pelo que os professores perderam o controlo não só sobre a matéria que leccionam, mas, acima de tudo, sobre o seu próprio tempo de trabalho, com os exames destinando-se tanto a avaliar os conhecimentos dos alunos quanto o desempenho dos próprios professores.

Mas o “produto” da actividade docente tem, relativamente a todos os outros, uma especificidade, conforme ressalta Bernardo (Ibidem: 34): **“Ele será, por sua vez, produtor. Assim, aquilo que em termos de *input* constitui tempo de trabalho aparece, em termos de *output*, como qualificações”**, entendendo-se tais qualificações como a capacidade para executar trabalho de um dado grau de complexidade. E formula uma sugestiva terminologia:

⁴ - Isto é, clarificando, trata-se de um modelo desenvolvido ao longo do seu percurso político e intelectual: Em Portugal, de onde, impedido de ter acesso a universidades portuguesas, exilou-se em França, e no Brasil, onde se fixou posteriormente. Ver Bernardo (1977; 1979; 1987; 1990; 1991; 1995; 1998; 2000).

“Designo o aluno como trabalhador-*input*, porque está recebendo a incorporação de *inputs* de tempo de trabalho resultantes da actividade dos professores e demais agentes de ensino. Acabado o período da sua formação, o trabalhador transforma-se em trabalhador-*output*, capaz de converter as suas qualificações em dispêndio de *outputs* de tempo de trabalho. Nesta acepção, o processo escolar consiste na produção de trabalhadores-*input* (os alunos) graças a trabalhadores-*output* (os professores e demais funcionários da escola)” (Ibidem: 35).

Esta perspectiva está em sintonia com a predisposição da dinâmica da economia de mercado em **“aumentar as habilitações da força de trabalho, de maneira a acelerar os mecanismos de produtividade”** (Ibidem: 35). Para tanto, é necessário despende, na preparação dos trabalhadores mais qualificados, **“um tempo de trabalho superior ao que se gastou para formar a geração tecnológica anterior. Em geral, mais do que o acréscimo do número de anos de ensino, importa a maior complexidade de trabalho de que são capazes os docentes, os quais, portanto, vão incorporando nos alunos mais tempo de trabalho, em resultado de uma actividade mais complexa”** (Ibidem: 35).

De outra parte, contudo, interessa igualmente à aludida dinâmica **“formar a força de trabalho com um máximo de produtividade”** (Ibidem: 35). Isto é: **“O objectivo não é só obter um maior grau de produtividade no desempenho do trabalhador-*output*, mas igualmente conseguir um acréscimo da produtividade na preparação do trabalhador-*input*. Assim, contra a tendência a aumentar o tempo de trabalho incorporado nos alunos, de maneira a dar-lhes qualificação superiores, age a tendência a aumentar a produtividade do trabalho dos professores (...)”** (Ibidem: 35).

Nesta dualidade, opera-se o processo de desvalorização da força de trabalho em exercício, quando entra em funções uma nova leva de trabalhadores, detentores de qualificações superiores e formados com uma produtividade mais elevada. A desvalorização ocorre da seguinte maneira:

“O aumento do tempo de trabalho necessário para formar uma nova geração tecnológica é inferior ao aumento de qualificações que os membros dessa nova geração passam a deter, medido através do aumento de tempo de trabalho que são capazes de executar. Sendo o tempo de trabalho um critério social, em que todas as quantidades incorporadas acima da média se consideram perdidas, isto significa que o tempo de trabalho já incorporado nos trabalhadores das gerações tecnológicas precedentes, menos qualificadas, fica reduzido por comparação com o incorporado na nova geração. Em suma, cada geração tecnológica de trabalhadores é

desvalorizada, quando uma nova geração entra no mercado de trabalho” (Ibidem: 36).

Os posicionamentos da CNTE e da FENPROF não apreendem a *lógica* que estrutura a mudança de configuração que estivemos a referir no âmbito escolar, ou seja, a lógica que remete este para a esfera do trabalho produtivo⁵.

Embora seja possível considerar, no caso da FENPROF, que quando esta *valoriza o trabalho docente como útil a um projecto de desenvolvimento nacional*, de alguma forma, tem presente – do ponto vista económico – o mesmo como sendo produtivo, é necessário, todavia, dizer que: 1) Tal posição não é uma constatação da reconfiguração que se opera no âmbito escolar, mas sim um juízo normativo - no sentido do empenhamento - da entidade; 2) e, fundamentalmente, este juízo é formulado desconhecendo-se a noção conceptual do que se entende por trabalho produtivo. Logo, o posicionamento da FENPROF passa longe de apreender a *lógica* que remete o âmbito escolar para a esfera do trabalho produtivo, entendendo que isto significa que a escola se apresenta como **“um locus que ocupa (...) cada vez mais gente e em maior tempo e que (...) é extremamente necessária (...) para a realização da mais-valia; e, nesse sentido, ela será um trabalho produtivo”** (Frigotto, 1984: 27).

No que concerne à categorização do *ofício do aluno*, de forma simbólica, a mesma representa o reconhecimento implícito de que a escolarização já não é um processo “natural” inscrito numa trajectória de desenvolvimento pessoal:

“Ser aluno já não significa inscrever-se em estruturas de socialização mais ou menos adaptadas funcionalmente a um processo de maturação individual e de integração social conforme às leis do desenvolvimento individual ou social, mas subtende a aprendizagem social de normas e de regras que, do ponto de vista do indivíduo que as vai assumir, apresentam sempre um carácter mais ou menos arbitrário. Ser aluno já não é apenas estar envolvido num processo de socialização conforme a natureza, individual ou social, das coisas, mas é assumir desde logo um estatuto social que se define de per si, não podendo por isso ser exclusivamente apreciado pela forma como ele se articula com um antes (socialização familiar) ou com um depois (a maturidade de que ele seria o antecedente natural)” (Correia, 1998: 114).

⁵ - Mesmo que, no referente à CNTE, ela relacione o trabalho docente ao trabalho da produção material.

O *ofício do aluno* define-se, por exemplo, pela dissociação entre a vida escolar e a sua vida cultural, entre o sistema e a pessoa, isto é, **“o ofício do aluno constrói-se na consolidação das tendências onde ele deixa de ser estudante – alguém que está na escola – para passar a ser um trabalhador escolar, ou seja, alguém que vai à escola”** (Ibidem: 114).

A categorização do *ofício do aluno* inscreve-se num espaço onde a actividade escolar é um trabalho que tem o seu exercício caracterizado pela repetição, pelo que então se aproxima dos padrões do trabalho industrial. Cremos que aqui se revela extremamente pertinente ter em conta a formulação de João Bernardo, considerando a conexão entre o sistema escolar e a esfera produtiva.

Ora, se, como afirma Bernardo, o sistema escolar pode ser remetido à esfera do trabalho produtivo e se **“os profissionais da educação (...) incorporam tempo de trabalho dos alunos”** (Bernardo, 1998: 33), o ofício destes é, portanto, o *ofício de um trabalhador escolar*, de alguém que deixa de ser estudante, que está na escola, para passar a ser alguém que vai à escola, que vai ao local de trabalho, tal qual fazem os trabalhadores em geral.

Tanto por parte da CNTE quanto por parte da FENPROF, não há qualquer consideração relativa à problemática do *ofício do aluno*, da lógica que lhe substantia.

No que toca ao delineamento que realiza a distinção entre *autoridade e poder* dos professores, cabe de início destacar que, nos debates sobre a profissão docente, tem estado presente a ideia de crise da primeira noção, donde tem decorrido, principalmente diante dos “casos de indisciplina”, a defesa do reforço da autoridade docente⁶. A própria FENPROF, formulando uma posição nesse sentido, enfatiza que:

“Os actos de violência e indisciplina nas escolas têm aumentado de forma preocupante nos últimos anos, pondo em causa a dignidade pessoal e profissional dos professores e a própria função educativa da Escola, criando um sentimento de impotência e insegurança perante um fenómeno de certa forma novo nas escolas. A raiz desse fenómeno desenvolve-se no terreno da exclusão social, mas também se alimenta das políticas educativas das duas últimas décadas, que progressivamente desvalorizaram a profissão docente e diminuíram a *autoridade dos professores* [o grifo é nosso]. O Decreto-lei 270/98 acrescentou mais burocracia e lentidão ao processo de decisão e aplicação de medidas

⁶ - A propósito, na campanha eleitoral legislativa de 2002 em Portugal, em alguns momentos, determinadas personalidades políticas mais pareceram participantes num concurso de escolha de instrumentos disciplinares para “pôr ordem nas escolas”.

disciplinares, retirando à Escola a capacidade para decidir e actuar com brevidade, e as medidas educativas disciplinares nele previstas têm-se revelado de difícil aplicação e quase nenhuma eficácia” (FENPROF, 2001a: 44).

Na abordagem do delineamento em foco, preliminarmente, seguindo Correia & Matos (2001a), talvez seja pertinente realçar que, exceptuado os anos 1920, a *crise da autoridade dos professores* parece ter sido sempre uma das propriedades da profissão docente. Foi diferente nos anos 1920 por terem sido estes os anos do Movimento da Educação Nova, onde teve-se uma pedagogia que, devido às suas valências críticas, constituiu um importante referencial simbólico para a construção de um *discurso crítico autorizado* dos docentes, isto é, um discurso intimamente ligado à noção de autor como *alguém que se autoriza através da sua obra*. Quer dizer, trata-se de reconhecer que o Movimento da Educação Nova sustentou a construção de um *discurso profissional* que, por vincular preferencialmente os professores ao desenvolvimento dos estudantes, os *autorizava* nas suas críticas ao funcionamento dos sistemas educativos mais propensos a produzir vinculações profissionais com a ordem política e com o Estado. Como sublinham os autores em referência (Ibidem: 30).

“Independentemente da sua influência «material» na estruturação das práticas profissionais dos docentes, a verdade é que este «discurso pedagógico» (...) constituiu um importante referencial simbólico em torno do qual os professores se davam a conhecer e se reconheciam na realização de uma função social emancipatória podendo, por isso, interpretar de uma forma crítica as dificuldades materiais e sociais criadas no exercício da sua autoridade moral. Ou seja, o Movimento da Educação Nova, embora não tenha assegurado a superação do défice de autoridade constitutivo do exercício da profissão docente, permitiu que, no contexto histórico dos anos [19]20, este défice fosse simbolicamente compensado por um discurso que legitimava o exercício de um direito legítimo à indignação, sempre que os interesses legítimos intrínsecos ao desenvolvimento dos alunos eram postos em causa”.

Nos anos 1980/1990, o que parece se apresentar como traço marcante da situação dos professores é que o défice de autoridade característico da profissão, para além de não ser simbolicamente compensado pela construção de “discursos pedagógicos” que legitimem o direito ao exercício de indignação, tem sido reforçado pela crise dos mecanismos clássicos de delegação do poder aos professores. Donde daqui é necessário estabelecer a distinção que temos referido:

“Na realidade, a noção de autoridade (...) parece distinguir-se da noção de poder pelo facto de, em sintonia com a sua raiz etimológica, o seu significado estar associado à noção de *autor*, isto é, à ideia de criador, de alguém que está na origem da sua própria acção e que é capaz de *se autorizar*, ao passo que a palavra *poder* nos remete mais para a ideia de procuração, mandato, ter influência ou força. Ou seja, enquanto que o *poder* é delegado por procuração, por decreto, ou através do exercício de mandato ou de uma ordem, a *autoridade*, associada às noções de *autor*, compositor, criador, inventor ou arquitecto, remete-nos mais para a ideia de alguém que se legitima pela sua obra do que para uma lógica referenciada a processos de legitimação apoiados na cedência de um poder cuja legitimidade transcende aquele que o exerce por delegação” (Ibidem. 30).

Portanto, é dessa forma que se entende que o poder docente, “que interessa não confundir com a sua autoridade, apoia-se numa tripla delegação: uma *delegação cognitiva*, uma *delegação política* e uma *delegação jurídica*” (Ibidem: 31). Que dizer:

“No plano cognitivo, o professor define-se como o delegado de um saber científico de que é o fiel depositário; por sua vez, no plano político e social, o professor é o depositário fiel de um poder cultural, público e laico, delegado pelo Estado-Nação ou por uma geração social; finalmente, o poder do professor apoia-se numa delegação de uma ordem jurídica que, assente nos mandatos cognitivos e políticos, legitima o exercício de uma capacidade de julgar, de emitir uma sentença ou de proceder a uma avaliação que, pelo menos nos níveis mais elevados dos sistemas educativos, não é susceptível de recuso quanto ao seu conteúdo” (Ibidem: 31).

Ainda na companhia dos autores mencionados, podemos dizer que a ocultação da relativa arbitrariedade que o exercício do poder comporta, no contexto educativo, edifica-se em dois pressupostos cuja estabilidade, actualmente, parece estar profundamente abalada:

“O pressuposto de que o professor seria o único especialista na utilização dos saberes pedagógicos, sendo imprescindível para que o poder do professor se dissimule em autoridade, é hoje contrariado por uma utilização indiscriminada da noção de pedagogia que se associa tanto à publicidade como à acção de inculcação ideológica desenvolvida pelos governos e partidos políticos, como tende, ainda, a ser associada a culturalização da empresa e dos empresários. Por sua vez, o pressuposto da bondade do Estado como garante inquestionável da identidade nacional e da realização do princípio da igualdade de oportunidades no campo educativo parece sofrer, hoje, um processo de erosão particularmente

intenso, na sequência tanto do processo de globalização da vida das sociedades como do abandono progressivo dos princípios de justiça em detrimento dos critérios de eficiência no campo educativo. É neste contexto que se pode admitir que, na sua essência, o conjunto de fenómenos agrupados sob a designação de crise da autoridade do professor constituem, de facto, uma manifestação da crise dos mecanismos de delegação de poder dos pressupostos que asseguravam a sua ocultação, e que esta dupla crise não foi «compensada» pelo reforço dos processos de autorização, isto é, dos processos que permitiam aos professores «autorizarem-se» através das suas obras, das suas criações, das suas palavras” (Ibidem: 32).

Se, como já assinalámos, a FENPROF, não captando a devida distinção entre *poder* e *autoridade* docente, lamenta a diminuição da autoridade dos professores, numa construção discursiva que contém o apelo ao acréscimo de mecanismos disciplinares para recuperar aquela e enfrentar os problemas da indisciplina, a CNTE, por sua vez, também não faz a aludida distinção e, sem formular maiores considerações, afirma que **“houve um período muito longo na história da educação brasileira de cultivo do ensino livresco, da tradição do lustro, da retórica que, aliados a um pouco de memorização, garantiam a estabilidade docente”** (CNTE, 1996c: 23). Dito isto, em seguida, expressa o entendimento segundo o qual, actualmente, há **“o sentimento do profissional da educação de não mais saber tudo”** (Ibidem: 23), isto é, **“não saber o necessário para cumprir a sua rotina docente”** (Ibidem: 23). Assim, destaca que a autoridade docente sofre impactos e, como consequência, o professor **“entra em crise, uma crise que afecta a auto-estima e que pode contribuir para deteriorar as relações pessoais”** (Ibidem: 23).

Tendo em conta o último delineamento - a *crise da educação escolar* -, cabe acentuar que, conforme tem ressaltado Almerindo Afonso, as referências que a ela têm sido feitas a remetem (implícita e explicitamente) para condicionantes económicas, sociais e político-ideológicas muito diversificadas (Afonso, 2002), pelo que as explicações produzidas a seu respeito têm sido heterogéneas. Todavia, segundo o autor, tal crise não pode ser compreendida se não se considerar factores como:

- 1 – As condições actuais de expansão e internacionalização da economia capitalista num contexto de hegemonia neoliberal;

2 – A emergência do “capitalismo informacional”, as mutações aceleradas nas formas de organização do trabalho e a inevitabilidade (também, em grande medida, ideologicamente construída) do desemprego estrutural, a afectar sobretudo às novas gerações;

3 – A permeabilidade e a vulnerabilidade da Escola a pressões que fazem com que ela aceite, quase sempre passivamente, ser responsabilizada pelas crises económicas cada vez mais frequentes;

4 – Os discursos responsáveis pelo entendimento segundo o qual o desemprego das pessoas é consequência das mesmas não terem qualificação profissional, sendo esta, por sua vez, acriticamente atribuída à incapacidade estrutural da Escola para preparar os estudantes em função das (supostas) necessidades da economia;

5 – A perda de confiança no valor social dos diplomas, induzida pelas distorções entre a educação e o mercado de trabalho (facto que pode ser exemplificado com o crescente desemprego dos licenciados; a proliferação de empregos precários disputados por portadores de qualificações superiores às exigidas para o exercício das funções que lhes são propostas, etc.);

5 – A centralidade dos meios de comunicação de massa, que se constituem como fortes agentes de socialização secundária, substituindo ou neutralizando a acção dos agentes e contextos de socialização primária;

6 – A constatação de que a Escola, que não é capaz de cumprir cabalmente os *mandatos* que há muito lhe foram atribuídos, continua (paradoxalmente) a ser pressionada para assumir *novos mandatos*, à medida em que os problemas sociais aumentam/diversificam-se/complexificam-se.

Dessa forma, o modelo escolar, que até meados da década de 1970 se tinha firmado como a única modalidade legítima de se pensar a educação, nos dias actuais, sofre **um processo de erosão especialmente intenso** (Correia & Matos, 2001b: 91). Todavia, ao mesmo tempo, tem-se um facto paradoxal:

“O agravamento progressivo da crise do modelo escolar e do processo de escolarização que este modelo escolar suporta e legitima tem sido acompanhado pelo desenvolvimento de disposições visando a escolarização e pedagogização dos problemas sociais numa lógica em que, a par da tendência para se dissociar o social de uma cidadania que se consuma na referência ao mercado (das oportunidades), se assiste à emergência de uma nova meritocracia, que faz tender a resolução dos problemas sociais da mobilização das vontades individuais e estas da posse de competências adequadas que a escola é chamada a transmitir” (Ibidem: 91-92).

Se a impossibilidade de cumprir os mandatos da educação, resulta, em parte, do alargamento das missões que são atribuídas à escola, por outro lado, ela também é inseparável de uma definição do *social* quando ele é entendido como um meio para gerir os problemas que inibem o acesso a uma *cidade* concebida como *mercado de oportunidades*. De outra parte, esta **“definição do «social» (...) legitima e contribui para a cristalização de uma nova ideologia meritocrática onde a noção de projecto, expartiado do reino da utopia e inserido no reino da funcionalidade, constitui um importante operador ideológico de «naturalização» do processo de responsabilização dos indivíduos pela resolução dos problemas sociais de que eles são as principais vítimas” (Ibidem: 92).**

A definição do modelo organizacional da escola com base na ideia de projecto, num processo em que os dois autores que estamos a seguir sugestivamente denominam *processo de projectualização*, relaciona-se com uma perspectiva que pretende gerir os problemas do mundo contemporâneo através da mobilização dos indivíduos em redes conjunturais como alternativa para os incluir nos espaços, como os profissionais, que se estão desestruturando⁷. O nominalismo é uma marca distintiva do *processo de projectualização*:

“Reportando-se à realidade como um espaço aberto à iniciativa e à criatividade à medida dos desejos e das oportunidades, o projecto anima a cidade segundo uma lógica nominalista, cujos valores fundamentais são os da actividade, autonomia, flexibilidade, adaptação, transitoriedade e

⁷ - De resto, temos aqui elementos que pusemos em realce no Capítulo III, elementos que, num tempo de recomposição do padrão de acumulação, constituem um *novo espírito do capitalismo*, conforme Boltanski & Chiapello (1999). Isto é, sendo, em parte, uma reapropriação pelo mundo empresarial avançado da crítica artística dos anos 1960 dirigida contra o *espírito estrutural do capitalismo*, que não tinha em conta os valores da subjectividade, tais como os da autenticidade e da realização pessoal, a *ideia de projecto*, em que se corporizavam as mencionadas aspirações, ressemantizou-se numa prática social de gestão autónoma dos problemas na mesma proporção que a “liberdade da sociedade civil” foi delimitando a desorganização das antigas estruturas do mundo industrial que traziam consigo as respectivas relações sociais e as categorias de referência em que elas se ordenavam.

solidariedade em rede. Se tais valores supõem uma relação aleatória com a realidade, pois que a realidade não tem uma consistência independente dessa relação, o mundo dos projectos é um mundo responsabilizante dos indivíduos que são o único garante dessa relação. Segue-se desta lógica que as competências no mundo dos projectos são permanentemente postas à prova na pessoa dos indivíduos, quer em termos de subsistência no interior do projecto, quer em termos de manutenção no espaço da rede” (Ibidem: 93).

Apesar disso, a *nova semântica*, enformada com referências estruturadoras dos discursos críticos, como *autonomia e flexibilidade curricular*, pretende “**transmitir uma visão entusiasmante e encantatória da educação, acentuando sobretudo as suas valências emancipatórias em detrimento das suas funções regulatórias**” (Ibidem: 94).

Diante do cenário aludido em torno da crise da educação escolar, não encontrámos nos discursos da CNTE e da FENPROF o desenvolvimento de considerações indicando a tomada de conhecimento da mesma, do quadro em que ela se consubstancia e dos elementos lhe são associados. Como resultado desse “desconhecimento de causa”, tendo em atenção as características das sociedades brasileira e portuguesa, as duas entidades *tendem* a uma posição inabilitada em relação à tarefa de, perante o fenómeno do analfabetismo, (re)pensar a escola de um modo que incorpore a crise da escolarização como uma oportunidade acrescida para a sua reinvenção.

Fica evidenciado, portanto, que as (re)configurações no âmbito escolar, induzidas conforme os quatro delineaamentos que aqui pusemos em relevo, não tem as suas lógicas apreendidas pela CNTE e pela FENPROF. Consequentemente, disso decorre uma focagem do trabalho docente que desconsidera algumas das dimensões centrais que ele assume ou com as quais está relacionado.

5 – Chegando ao fim: *Conclusão inconclusa* e reconceptualização

Aproximamo-nos do fim deste estudo. Não entendemos, porém, que a conclusão de um trabalho como o presente – diferente do que prescrevem os velhos e novos enfoques positivistas – seja apenas o momento em que são apresentados os “resultados directos” da investigação realizada. Diferente disto, mas sem desprezarmos a objectividade (que é diferente de neutralidade), cremos que a conclusão é um momento para – com as credenciais fornecidas pelo percurso analítico empreendido – se oferecer uma contribuição ao debate sobre a temática estudada. No fundo, a discussão em torno

deste tipo de opção remonta à clássica polémica no seio da ciência social sobre *juízos de facto* e *juízos de valor*. Pela nossa parte, entendemos que, com as devidas mediações, não há separação entre ambos. E é por termos esta convicção que, a seguir, concluímos este trabalho com uma reconceptualização da temática estudada.

DA CONCLUSÃO INCONCLUSA A UMA
RECONCEPTUALIZAÇÃO DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO-
TRABALHO-ACTUAÇÃO DO SINDICALISMO DOCENTE:
PARA A CIDADE EDUCATIVA

*No real da vida, as coisas acabam com menos formato, nem acabam. Melhor assim.
Planear por exacto, dá erro contra a gente. Não se queira.*

João Guimarães Rosa – “Grande Sertão: Veredas”

Conforme já indicamos, a presente Conclusão tem um carácter duplo. Num primeiro momento, em atenção à *démarche* empírica do estudo, apresentaremos elementos conclusivos da investigação; num segundo, sentindo-nos autorizados pelo percurso analítico realizado, desenvolveremos uma reconceptualização da temática sobre a qual estivemos debruçados neste trabalho.

Se no segundo momento o que deixámos é uma contribuição ao debate sobre a temática que focámos, no primeiro, rubricámos os elementos apresentados como uma *conclusão inconclusa*. Assumimos isto não como resultado de impropriedades cometidas ao longo da investigação, mas, conforme diz Goldmann (1986), como decorrência da convicção de que as tentativas de apreensão da realidade, mesmo quando o investigador esforçar-se por buscar o seu *complexo conjunto de articulações*, não estão imunizadas de parcialidades e limitações. O que não consubstancia razão para a não-apresentação de explicações por parte das abordagens investigativas – desde que elas não ponham um ponto final em suas observações. Sendo assim, iniciemos portanto o primeiro momento desta Conclusão.

1 – Elementos conclusivos da investigação

Seis são os elementos conclusivos que a investigação realizada nos permite apresentar, referindo-se particularmente aos discursos da CNTE/FENPROF sobre a relação educação e trabalho e, em conjunto, à comparação entre os discursos das duas entidades. São eles:

- 1 – A CNTE produz um discurso crítico, porém não formula um quadro de orientação alternativo para o estabelecimento da relação educação-trabalho;
- 2 – O discurso da CNTE não leva suficientemente em conta as realidades brasileiras;
- 3 – O discurso da FENPROF questiona o discurso funcional, mas não o ultrapassa;

4 – A forma como a FENPROF produz o seu discurso desconsidera especificidades portuguesas;

5 – A hibridez é a marca distintiva da comparação entre os discursos da CNTE e da FENPROF;

6 – A CNTE e a FENPROF não manifestam as suas divergências entre si.

A seguir, empreenderemos um movimento analítico considerando cada um dos elementos conclusivos, tomando-os a partir da sua definição particular (de cada entidade separada) e conjunta (das duas ao mesmo tempo), decorrente da comparação entre os dois discursos.

1.1 – Elementos conclusivos relativos ao discurso da CNTE

Aqui sustentamos que: 1) A CNTE produz um discurso crítico, porém não consegue formular um quadro alternativo para o estabelecimento da relação educação-trabalho; 2) o discurso da entidade não leva suficientemente em conta as realidades brasileiras.

Considerando o primeiro elemento, podemos dizer que, embora o discurso da CNTE seja extenso e crítico, a entidade não consegue definir premissas que estruturem um quadro alternativo em função da mencionada relação.

Há factores que contribuem para isto, e um primeiro (sem que se estabeleça hierarquias na apresentação dos mesmos) diz respeito à desactualização da crítica da CNTE, que, repetindo argumentos utilizados contra reformas educativas passadas, não compreende devidamente que a *escola regular* tem sido colocada no centro das atenções das iniciativas que proclamam a dita promoção de *uma educação para o trabalho*. E então a entidade, em nome da *Escola Unitária* e da *formação integral*, vincula a escola regular ao ensino profissional como uma forma de contraposição àquelas iniciativas, quando elas igualmente fazem a mesma associação. E daqui decorre que, não sendo esta associação

captada, a crítica em si não só se torna limitada como também se perde a possibilidade de, tendo ela sido percebida (a associação), vislumbrar-se uma perspectiva que a ultrapasse.

Um segundo factor relaciona-se com a forma como a entidade avalia as medias reformistas apresentadas pelo governo brasileiro durante a década de 1990. A CNTE parece desenvolver uma avaliação incompleta das mesmas, o que faz com que a entidade se posicione, às vezes, de maneira lacónica, desconhecendo, como vimos no Capítulo V, decorrências daquelas. Tal facto é um empecilho para um posicionamento de contraposição e, principalmente, para a delimitação de um quadro alternativo em relação ao que se está a contrapor.

Como terceiro factor possível de ser referido, pode apontar-se, conforme a abordagem que desenvolvemos no Capítulo V, o facto de se encontrar no discurso da CNTE uma determinada ambiguidade. Ou seja, a entidade alude um certo quadro de referência, mas não só não o toma completamente em consideração como também esboça um posicionamento que o contraria.

Quanto ao segundo elemento conclusivo, o *não levar suficientemente em conta as realidades brasileiras*, duas premissas são indicativas da sua existência: A forma como a CNTE foca os chamados novos modelos/métodos de produção e como avalia o neoliberalismo no País.

No tocante aos novos modelos/métodos de produção, a entidade desenvolve uma focagem que se apresenta como uma espécie de transposição automática deles de outros contextos para a realidade brasileira, num movimento que parece supor esta (a realidade brasileira) como homogénea, subtendendo que nela verifica-se um processo linear e unívoco em torno dos mesmos. Não se dedica maior atenção às particularidades que fazem com que no País, no que se refere aos métodos de produção do contexto produtivo, exista uma convivência mútua entre taylorismo-fordismo e pós-fordismo.

Em relação ao diagnóstico produzido pela CNTE sobre a adopção do neoliberalismo no Brasil, parece haver algum *descuido* na maneira como ele é formulado. Isto é, não considerando a sociedade brasileira em sua especificidade, procede-se de um modo que (1) realiza uma transposição automática das manifestações do neoliberalismo em *países centrais*; (2) desconsidera-se a dimensão político-económica do País que, ao o diferenciar dos demais países latino-americanos, dá-lhe uma relativa autonomia para, diante

de orientações estrangeiras, gerir os seus destinos; e (3) desconsidera ainda a tradição de mobilização e de resistência dos movimentos sociais brasileiros, *velhos e novos*, cujo resultado mais ilustrativo no presente pode ser referenciado no Fórum Social Mundial de Porto Alegre.

1.2 – Elementos conclusivos relativos ao discurso da FENPROF

Atinente à Federação Nacional dos Professores, temos como elementos conclusivos: 1) O discurso da FENPROF questiona o discurso funcional, mas não o ultrapassa; 2) a forma como a FENPROF produz o seu discurso desconsidera especificidades portuguesas.

O primeiro caso, como assinalámos, emerge num quadro de decorrências onde consta o pacto firmado pelo sindicalismo em torno do *Estado-Providência tardio português*. Dessa forma, os questionamentos expressos não antagonizam à lógica na qual se apoia o discurso funcional, no sentido de a desconstruir como orientação-guia. Tal situação independe de declarações formais em sentido contrário, e mesmo de intenções individuais isoladas. O que se apreende empiricamente nega estas manifestações, o que, de resto, é algo resultante da função reservada ao sindicalismo como parte integrante da concertação social. Portanto, questionamentos da FENPROF, como em relação à duração da escolaridade obrigatória – seguida da defesa do seu prolongamento para doze anos – e as (genéricas) considerações discordantes em torno do mercado são compatíveis com a matriz que nutre o discurso funcional.

Disto tem-se que não se explicita uma crítica ao que, no discurso funcional, fundamenta a ideia de se promover *uma educação para o trabalho*, ou seja, no caso português, superar o “atraso estrutural” do País, buscando-se a “modernização” rumo a um “desenvolvimento” que o aproxime dos parceiros europeus – pelo que então procura-se apoio em premissas da Teoria do Capital Humano. Isto é o substancial. E daqui se estabelece uma conexão com o outro elemento conclusivo, qual seja, *a forma como a FENPROF produz o seu discurso desconsidera especificidades portuguesas*.

Desconsidera, porque toma como referências inquestionáveis os *países centrais* “desenvolvidos”, tanto do ponto de vista dos objectivos quanto dos processos de

desenvolvimento. Dessa forma, ignoram-se aspectos fulcrais, como as limitações do modelo que se pretende seguir (a exemplo do equilíbrio ecológico/a noção de justiça social entre os povos do planeta) e a sua própria historicidade, esquecendo-se que os *países centrais* “desenvolveram-se” noutro contexto internacional. E, fundamentalmente, ignora-se que o modelo político-económico adoptado em Portugal no pós-25 de Abril é tardio, em comparação com os países que se pretende seguir, e que o mesmo, nestes países, como vimos no Capítulo III, entrou em crise há nada mais, nada menos, que cerca de trinta anos, pondo-se em questão a própria ideia de desenvolvimento. Isto é:

“O final dos anos [19]60 marcam o fim da ilusão (...) de que a expansão dos sistemas económicos conduziria inevitavelmente a uma distribuição mais democrática dos bens materiais. (...) Revelam, por outro lado, a agudização de fenómenos de desigualdades sócio-económicas, no interior de cada um dos países e entre os países. (...) Os anos [19]70, por sua vez, são marcados pelo questionamento do pressuposto de que seria possível, no interior do modelo, promover uma expansão ilimitada do crescimento económico. (...) O próprio conceito de desenvolvimento é posto em causa (Correia, 1991: 51-52).

Quer dizer, especificidades portuguesas são desconsideradas por as realidades do País não serem apreendidas em seus próprios termos, mas sim apenas vislumbradas através de uma imagem filtrada e distorcida pela aplicação de padrões e de comparações que têm como referências contextos que lhe são exteriores.

Este procedimento faz com que se rejeitem aspectos, em nome do “desenvolvimento”, que diferenciando a formação social portuguesa no contexto europeu, singularizam-na histórica e culturalmente. É um procedimento que, “pavimentando a auto-estrada da *grande corrida ao centro*, no então Programa Portugal na Sociedade da Informação”, por exemplo, salientava a necessidade de um **“combate à interioridade (...), pela melhoria da competitividade de sectores económicos integrados na economia global”** (Portugal, 1997a: 9). Ou seja, trata-se da lógica que preside a ideia de superação do “atraso estrutural” português, numa construção discursiva onde as diferenças são tomadas como sendo desajustes/atrasos¹.

¹ - Uma formulação que, em espaço próprio (o que não é o caso presente), talvez pudesse ser desenvolvida diz respeito à compreensão segundo a qual, a partir de iniciativas do mencionado procedimento,

Isto é, “combater à interioridade”, como referiu o “Programa da Sociedade da Informação”, objectivando mobilizar todo o País num só sentido – o “desenvolvimento” –, parece ser algo que, querendo superar comportamentos locais – por serem “atrasados” –, apela intrinsecamente para a destruição de redes de socialização em torno das quais as populações realizam a sua construção identitária, conhecem-se e dão-se a conhecer.

1.3 – Elementos conclusivos relativos à comparação entre os discursos da CNTE e da FENPROF

A comparação entre os discursos da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e da Federação Nacional dos Professores perante à relação educação e trabalho, autoriza-nos a sustentar que: 1) A hibridez é a marca dominante da comparação; 2) a CNTE e a FENPROF não manifestam as suas divergências entre si.

No que se refere ao primeiro elemento, de acordo com a abordagem que desenvolvemos, o carácter misto da comparação entre os discursos da CNTE e da FENPROF é resultado das posições com as quais as duas entidades se identificam e das *características próprias* das sociedades brasileira e portuguesa. Tenha-se em conta ainda a particularidade de, como pusemos em evidência, os dois países se situarem, de uma forma diferenciada, na semi-periferia do Sistema-Mundo, bem como o facto de a CNTE e a FENPROF manterem relações institucionais.

Se as diferenças entre as duas sociedades constituem a base para que as demandas nelas sejam distintas, a *singularidade semi-periférica*, por outro lado, é representativa de um quadro onde existem características que se aproximam, e aproximando-se características, aproximam-se também demandas. E então tem-se uma fresta através da qual a CNTE e a FENPROF formulam posições convergentes, *hibridizando* a comparação dos seus discursos, o que, de resto, também é reforçado em

caminha-se no sentido mesmo de tentar superar características que fazem parte da própria formação identitária portuguesa. Aqui, não teríamos nenhum problema em referir Gilberto Freyre, o *sócio-antropólogo historiador do luso-tropicalismo* (sempre mal-lido, mal-interpretado, mal-compreendido), quando, para explicar a formação da sociedade brasileira, ele investiga as origens do povo português, apontando um *modo de estar no mundo* seu que é marcado pela “*indecisão étnica e cultural (...), espécie de bicontinentalidade*” (Freyre, s/d: 19).

razão de as duas entidades manterem relações institucionais. E aqui, o outro elemento conclusivo relativo à comparação dos seus discursos, vincula-se a estas relações institucionais.

Ele corresponde ao facto de *a CNTE e a FENPROF não manifestarem as suas discordâncias entre si*. Antes pelo contrário. Por exemplo, quando da realização dos seus congressos (que, lembrando, constituem os momentos em que são discutidas/elaboradas as suas posições), representantes de ambas participam no congresso uma da outra, ocasião em que, fazendo uso da palavra – na chamada “Intervenção de Saudação ao Congresso” –, expressam inteira sintonia entre as duas entidades, com isto sendo realçado inclusivamente em temas onde as divergências entre a CNTE e a FENPROF não são difíceis de serem identificadas. A este respeito, a intervenção do representante da CNTE no VII Congresso da FENPROF, mencionando o VI, é paradigmática:

“O tema do Congresso anterior, realizado na cidade de Braga, estava relacionado com uma escola para o século XXI. Agora, neste VII Congresso, as preocupações vão para a defesa e a valorização de uma escola pública e de qualidade, tendo em vista uma sociedade solidária e desenvolvida. Ora, nós não temos dúvida que, nestes últimos anos, a FENPROF está a desenhar e a dar substância a um projecto de sociedade ao qual essa escola pública se vincula, o que necessariamente implica uma mudança das estruturas do Estado, especialmente se tivermos em conta o avanço do neoliberalismo a nível global”(Palavras de Carlos Augusto Abicalil, Presidente da CNTE, no VII Congresso da FENPROF)².

Tais palavras giram em torno de um tema sobre o qual, entretanto, as duas entidades têm posições diferentes: Desenvolvimento. Todavia, isto não é tomado em conta pela intervenção do Presidente da CNTE, indo o *acento* da mesma para uma perspectiva de convergência entre as duas entidades. Ao que parece, o facto de a CNTE e a FENPROF, internacionalmente, estarem filiadas à mesma organização (a Internacional da Educação – IE), condiciona a não-manifestação de discordâncias e a consequente busca de convergências entre ambas.

² - Citação feita a partir da gravação que, acompanhando o VII da FENPROF, realizámos da intervenção do Presidente da CNTE. As mesmas palavras também estão expressas numa entrevista que ele concedeu ao Jornal da FENPROF, edição do mês de Junho de 2001 (FENPROF, 2001c).

São estes seis elementos que, sob a óptica que antes ressaltámos, nos sentimos autorizados a, numa *conclusão inconclusa*, apresentar.

Fundamentando no seio da teoria social a postura assumida de apresentar uma reconceptualização da temática estudada, começaremos o segundo momento desta Conclusão dizendo porquê não há, no trabalho de investigação, uma separação entre *juízos de facto* e *juízos de valor*.

2 – A investigação, os factos e os valores: para *além* da dicotomia neutralidade & empenhamento

Se, por um lado, a reconceptualização que aqui propomos funda-se nas constatações que fizemos ao longo do percurso realizado, ela, por outro lado, também é estimulada epistemologicamente pela compreensão segundo a qual, diferente do que o entendimento instrumental-positivista hegemónico na modernidade proclama, não há separação – alimentada por um “certo weberianismo” – entre *juízos de facto* e *juízos de valor*. Isto é, o trabalho de investigação, principalmente em Ciências Sociais/Humanas, não se limita – mesmo quando o investigador o quer – a uma espécie de “neutra descrição reveladora”³. Vale, contudo, em atenção às anotações de Weber (1983), ter presente que a objectividade na investigação, não significando neutralidade, requer algum *afastamento metodológico*, bem como ainda que de *premissas indicativas*, não se deduzem *conclusões no imperativo*, sendo nesse contexto onde parece haver alguma convergência no seio teoria social (Goldmann, 1986).

Mas, ao mesmo tempo que se considera essa convergência, não se pode esquecer que existe uma ligação decisiva entre *factos* e *valores*, um vínculo que não é *lógico*, mas *sociológico*, com ele se manifestando em dois sentidos: 1º) O conhecimento

³ - Como bem sintetiza Michael Löwy, a separação entre *factos* e *valores* entende que a relação dos valores com a investigação ocorre apenas nos seguintes níveis/da seguinte forma: 1º) Eles orientam a escolha do objecto de investigação; 2º) eles orientam a direcção da investigação empírica; 3º) eles determinam o que é essencial ou acessório, significativo ou insignificante; 4º) eles determinam a formação do aparelho conceptual utilizado; e (5º) fornecem a problemática da pesquisa, as questões que se colocam – ou não se colocam – à realidade. A partir daqui, no entanto, estabelece-se uma rígida separação entre factos e valores, com, por exemplo, a utilização dos instrumentos conceptuais, o desenvolvimento concreto da investigação e as respostas às questões formuladas – ambos definidos a partir de um ponto de vista valorativo – sendo submetidos a regras universais, e tendo uma validade absoluta (Löwy, 1985).

(ou a ignorância) dos factos pode ter uma significativa influência sobre as opções práticas, éticas, sociais ou políticas de classes/grupos sociais; 2º) os julgamentos de valor, os pontos de vista de classe, as ideologias, utopias e visões de mundo dos grupos sociais influenciam – directa ou indirectamente, consciente ou não – o conjunto da actividade científica e cognitiva no domínio das Ciências Sociais/Humanas, quer dizer, tanto a problemática como a pesquisa empírica dos factos e da sua causalidade, assim como a sua interpretação social e histórica de conjunto⁴ (Löwy, 1985). Dessa forma, desdobrando este entendimento, podemos dizer ainda que se trata de encarar “(...) a ciência não como um processo progressivo de produção de juízos factuais progressivamente mais consistentes e alargados, mas como um processo (dia)lógico e complexo onde factos e opiniões se confrontam com opiniões sobre factos e com factos que se exprimem sobre a forma de opiniões” (Correia, 1998: 175).

Portanto, por assim o ser, a nossa abordagem aqui delineia-se no terreno de uma reconceptualização da relação educação e trabalho, considerando o papel do sindicalismo docente. Julgamos que a incursão que realizamos neste estudo, focando as dimensões da mencionada temática, credencia-nos para o desenvolvimento de tal perspectiva.

⁴ - É por não ver tal entrelaçamento que aspectos do imponente edifício teórico weberiano tornam-se tributários do positivismo. Para Weber, os pressupostos das *ciências culturais* são subjectivos, mas isto não tem por consequência absolutamente que os *resultados* da investigação devam ser, eles próprios, “subjectivos”, ou seja, válidos para uns e não-válidos para outros. Assim, o *interesse* do objecto de estudo poderia mudar de um cientista para outro, mas as conclusões da investigação empírico-causal deveriam ser aceitáveis e, neste sentido, “objectivas”. Tornou-se célebre a sua compreensão segundo a qual na esfera das Ciências Sociais uma demonstração científica, metodicamente correcta, que pretende ter atingido o seu objectivo, deve poder ser reconhecida como *exacta da mesma maneira por um chinês*, apesar do facto de este ter um universo cultural diferente do universo ocidental. Contudo, o tipo de questão posta, de alguma forma, já delineia um campo de reposta(s). Dessa forma, por exemplo, quando Durkheim (1984) coloca a questão de saber a razão de “certos órgãos do *corpo social* serem privilegiados”, qualquer que seja a resposta, o conjunto da *démarche* cognitiva está condicionado pela própria natureza da questão. Um crítico de Durkheim não porá em dúvida apenas a resposta apresentada por *A Divisão do Trabalho Social*, mas a própria questão. Da mesma forma que um crítico de Lukács, diante da questão presente em *História e Consciência de Classe* – sobre “quem poderá romper o véu da *reificação*” –, rejeitará não só a resposta lukácsiana, mas sobretudo a própria questão enquanto tal, como falsa, não-científica, ideológica, etc. Quanto a nós, em companhia de outros, pensamos que numa *Sociologia Historicista* podem ser encontradas indicações para enfrentar os dilemas metodológicos que atravessam as Ciências Sociais/Humanas, onde, como Mannheim (1972), o Weber não-positivista – diferente portanto “do de Parsons” (1971) – tem contributos a serem somados às formulações de Goldmann (1986) e Löwy (1985), por exemplo.

3 – Trabalho: Do *trabalho concreto* à superação do *trabalho abstracto*

Pelo que expusemos anteriormente sobre a categoria *trabalho*, nomeadamente no Capítulo III, numa reconceptualização como a aqui buscada, há que se referir a forma como ela é concebida.

No universo da sociabilidade produtora de mercadorias, cuja finalidade básica é a criação de *valores de troca*, o *valor de uso* das coisas é minimizado, reduzido e submetido ao seu valor de troca, mantendo-se apenas como condição necessária para a integralização do processo de valorização do capital, do sistema produtor de mercadorias⁵. Donde decorre que a *dimensão concreta* do trabalho é também completamente subordinada à sua *dimensão abstracta*.

Dessa forma, superar a lógica da *sociedade do trabalho abstracto* significa uma rejeição ao “**trabalho estranhado, fetichizado (...), desrealizador e desefectivador da actividade humana autónoma** (Antunes, 1997: 78). Tal superação reconhece que, na contemporaneidade, há uma centralidade do trabalho assalariado, com as classes e grupos que vivem do trabalho encontrando-se fragmentados e heterogenizados, tendo-se que a superação desse quadro encontra fundamentos no trabalho concreto, supondo:

“A redução da jornada de trabalho e ampliação do tempo livre, ao mesmo tempo que supõe também uma transformação do trabalho estranhado em um trabalho social que seja fonte e base para a emancipação humana, para uma consciência omnilateral. Em outras palavras, a recusa do trabalho abstracto não deve levar à recusa da possibilidade de conceber o trabalho concreto como dimensão primária, originária, ponto de partida para a realização das necessidades humanas e sociais”⁶ (Ibidem: 80)

⁵ - A esse respeito, vale lembrar o que diz István Mészáros: “O capital não trata valor de uso (que corresponde directamente à necessidade) e valor de troca meramente como dimensões separadas, mas de uma maneira que subordina radicalmente o primeiro ao último. Devidamente situado no tempo e no espaço, isto representa uma novação radical, que abre horizontes anteriormente inimagináveis para o desenvolvimento económico. Uma inovação baseada na constatação prática de qualquer mercadoria pode estar constantemente em uso, num extremo da escala, ou ainda nunca ser usada, no outro extremo das possíveis taxas de uso, sem perder por isso sua utilidade no que tange às exigências expansionistas do modo de produção capitalista” (Mészáros, 1989: 22-23).

⁶ - É a não-compreensão/assimilação dessa tese que leva a outra vertente crítica do trabalho, conforme a aludimos no Capítulo III, a imaginar um trabalho *sempre heterónimo*, restando praticamente apenas a reivindicação pelo tempo libertado. Porém, parece que, em sendo assim, há uma ambiguidade de um “trabalho que avilta e do tempo (fora do trabalho) que libera [liberta]. Esta concepção acaba

Quer dizer, trata-se de assumir a redução da jornada de trabalho e a busca do “tempo livre”, referida por Gorz (1991), mas associadas a uma acção que **“esteja indissoluvelmente articulada com o fim da sociedade do trabalho abstracto e a sua conversão em uma sociedade criadora de coisas verdadeiramente úteis”** (Ibidem: 81), com a adopção/utilização criativa do *tempo disponível* funcionando como princípio orientador da reprodução societária, na medida em que:

“Do ponto de vista do trabalho, é perfeitamente possível divisar o tempo disponível como a condição que preenche algumas funções positivas vitais na vida/actividade dos produtores associados (finalidades que só ele pode preencher), uma vez que a unidade perdida entre necessidade e produção é reconstituída a um nível qualitativo superior a quanto já tenha existido no relacionamento histórico entre o «caracol e a sua concha» (o trabalhador e os meios de produção)” (Mészáros, 1989: 38-39).

É, portanto, na perspectiva de reconhecimento da dupla dimensão do trabalho, e a partir da assimilação da ideia de *tempo livre* no sentido da *superação do trabalho abstracto*, que desenvolvemos a presente reconceptualização.

4 – Trabalho e novas tecnologias: *desestrumentalizando* a instrumentalização

Há no seio da ciência social um denso debate sobre o que representam as tecnologias. De forma pioneira e clássica, deve-se reconhecer a Max Weber a abordagem do assunto, pois foi ele quem introduziu o conceito de “racionalidade” para definir a maneira da actividade económica capitalista, o tráfico social regido pelo direito burguês e a dominação burocrática (Weber, 1996). Quer dizer, a racionalização significa a ampliação das esferas sociais, sendo estas submetidas aos critérios de decisão racional, ao que corresponde à industrialização do trabalho social, tendo como consequência a penetração dos critérios de acção instrumental em outros âmbitos da vida, a exemplo da urbanização

desconsiderando a dimensão totalizante e abrangente do capital, que engloba desde a esfera da produção até ao consumo, desde o plano da materialidade ao mundo das idealidades (Antunes, 1997: 80).

das formas de existência, da tecnização do tráfego e da comunicação. Contudo, isto não se atinge sem a institucionalização do progresso científico e técnico, o que leva estes a invadirem as esferas institucionais da sociedade, transformando instituições e fazendo desmoronar antigas legitimações. Sustenta Weber que a *secularização* e o *desencantamento* das cosmovisões orientadoras da acção, da tradição cultural em sua totalidade, é o reverso de uma racionalidade ascendente da acção social.

Entretanto, vai ser no âmbito da Escola de Frankfurt que se desenvolve uma intensa discussão sobre tecnologia, sendo a crítica desta uma característica daquela, onde o alvo é a dimensão instrumental. Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que a instrumentalização da tecnologia é, ela própria, uma forma de dominação, que, controlando objectos, viola sua integridade, suprimindo-os, destruindo-os, pelo que a tecnologia não é neutra. Herbert Marcuse, no entanto, foi mais longe.

Ele tomou como ponto de partida as análises weberianas para demonstrar que o conceito formal de racionalidade que Weber extraiu da acção racional do empresário capitalista e do trabalhador industrial, da pessoa jurídica abstracta e do funcionário moderno, e que relacionou a critérios da ciência e da técnica, tem implicações determinadas com conteúdo próprio. A tese marcuseana é que, naquilo que Weber chamou de *racionalização*, não se implanta a *racionalidade* como tal, mas, em nome da racionalidade, uma forma determinada de dominação política oculta (Marcuse, 1968). Donde formula sua crítica a Weber, frisando que o conceito de *razão técnica* é talvez também em si mesmo ideologia, na medida em que não só a sua aplicação, mas já a própria técnica é dominação metódica, científica, calculada e calculante sobre a natureza e sobre o ser humano. Isto é, determinados fins e interesses da dominação não são outorgados à técnica apenas posteriormente e a partir de fora; eles estão já inseridos na própria construção do aparelho técnico, sendo a técnica, em cada caso, um projecto histórico-social, nele se projectando o que uma sociedade e os interesses nela dominantes pensam fazer com os homens, as mulheres e as coisas (Ibidem). Comentando a crítica de Marcuse a Weber, Habermas afirma:

“Marx pôde reconhecer o marco institucional da sociedade nas relações de produção e, ao mesmo tempo, criticar o fundamento da troca de equivalentes. Levou a cabo a crítica da ideologia burguesa na forma da

economia política: A sua teoria do valor-trabalho destruiu a aparência da liberdade com que a instituição jurídica do livre contracto de trabalho tornara irreconhecível a violência social subjacente à relação do trabalho assalariado. O que Marcuse critica em Max Weber é que este, sem entender à ideia de Marx, se apegava a um conceito abstracto de racionalização que não manifesta, mas antes oculta de novo, o conteúdo típico de classe na adaptação do marco institucional ao progresso dos subsistemas de acção racional dirigida a fins” (Habermas, 1994: 67-68).

A tecnologia, sublinha Marcuse, desempenha um papel central naquilo que foi chamado de sociedades capitalistas avançadas. Ela contribui para que a dominação tenda a perder o seu carácter explorador e opressor, tornando-se “racional”, sem que por isso se desvaneça a dominação política, ou seja, a racionalidade da dominação mede-se pela manutenção de um sistema que pode permitir-se converter em fundamento da sua legitimação o incremento das forças produtivas associado ao progresso técnico-científico (Marcuse, 1964). Paradoxalmente, todavia, esta repressão desvanece-se na consciência da população, pois a legitimação da dominação assume um novo carácter.

Diante desse quadro, Marcuse propõe uma mudança nas bases da ciência e da técnica. Para tal, preliminarmente, destaca que a ciência, em virtude do seu próprio método e dos seus conceitos, projectou e fomentou um universo no qual a dominação da natureza se vinculou à dominação dos seres humanos: A natureza, compreendida e dominada pela ciência, surge de novo no aparelho de produção e de destruição, que mantém e melhora a vida dos indivíduos e, ao mesmo tempo, os submete aos senhores do aparelho, com a hierarquia racional fundindo-se com a social (Ibidem). Pelo que então enfatiza que uma mudança na direcção do progresso, que conseguisse romper com este vínculo fatal, influenciaria também a própria estrutura da ciência, onde as suas hipóteses desenvolver-se-iam num contexto experimental essencialmente diverso – de um mundo libertado -, com a ciência chegando, portanto, a conceitos sobre a natureza essencialmente distintos, estabelecendo factos também essencialmente diferentes. Habermas analisa esta posição da seguinte forma:

“De um modo muito consequente, Marcuse não só tem diante dos olhos uma outra formação de teorias, mas também uma metodologia da ciência diferente nos seus princípios. O enquadramento transcendental em que a natureza se converteria em objecto de uma nova experiência já não

mais seria o círculo funcional da acção instrumental, mas, em vez do ponto de vista da possível disposição técnica, surgiria o de um carinhoso cuidado que libertaria o potencial da natureza” (Habermas, 1994: 51).

Habermas, no entanto, desenvolve um debate divergente com Marcuse, iniciando-se no texto citado e continuado na sua *teoria da acção comunicativa* (Habermas, 1984). Debate divergente que Andrew Feenberg aborda assumindo e actualizando a posição de Marcuse, mas também promovendo uma conciliação entre ambos, num trabalho intitulado *Marcuse ou Habermas: duas Críticas da Tecnologia* (Feenberg, 1996).

Tendo em atenção a mudança proposta por Marcuse, Habermas afirma:

“A isto importa contrapor que a ciência moderna só se podia conceber como um projecto historicamente sem precedentes se, pelo menos, fosse pensável um projecto alternativo e, além disso, uma nova ciência alternativa deveria incluir a definição de uma nova técnica. Uma tal consideração desanima-nos, já que a técnica, se em geral pudesse reduzir-se a um projecto histórico, teria evidentemente de conduzir a um projecto do género humano no seu conjunto, e não a um projecto historicamente superável” (Habermas, 1994: 51).

Para Habermas, ao situar historicamente a tecnologia, Marcuse desenvolve uma formulação insuficiente, pois, realça, a tecnologia é um projecto geral, um projecto da espécie humana como um todo, não apenas de uma época particular, como a da sociedade de classes, ou de uma classe particular, como a burguesia .

Entretanto, como salienta Freenberg (1996: 45), **“Marcuse estava certo ao proclamar que a ciência é socialmente determinada, mesmo que ele não tenha desenvolvido fertilmente sua formulação”**. Acentua: **“Em defesa de Marcuse, deveria ser dito que ele propõe que uma racionalidade técnica qualitativamente diferente substituiria um relacionamento interpessoal com a natureza” (Ibidem: 47).**

Pondo Habermas e Marcuse lado a lado, procurando superar incongruências, Freenbert, ao concluir o seu texto, assinala:

“Neste trabalho, eu apresentei as bases para uma posição a qual resolve os problemas em Habermas e Marcuse. Deixe-me sumariar numa frase: A tecnologia é um meio no qual a coordenação da acção instrumental

recoloca o entendimento comunicativo através de um interesse destinado a projectar. Simplesmente dito, algumas vezes a tecnologia não é condicionada; outras vezes, é politicamente influenciada; e ainda em outras é ambas as coisas. Várias abordagens críticas diferentes são necessárias, dependendo do caso. Esta posição não implica nenhum repúdio da ciência, nem uma metafísica, nem instrumentalismo, nem proclamar neutralidade. Ela resolve o que eu penso que seja os principais problemas na teoria da ciência de Habermas e Marcuse, e oferece bases para uma abordagem crítica” (Ibidem: 67).

A partir daqui, tendo este entendimento sobre a ciência e a técnica, é possível fazermos uma conexão entre trabalho e as novas tecnologias que, mediada por preocupações éticas, busque o estabelecimento de relações sociais *desestrumentalizadas*.

4.1 – Trabalho, ética e novas tecnologias

Ao se ter em atenção a mediação referida neste sub-item, parece pertinente que se parta da categoria *práxis*, como categoria *englobante*, e se considere o *trabalho* como o temos referido.

Por *práxis*, exprimimos a experiência *fundante* da vida humana, a experiência de o ser humano ser entregue a si próprio. Não se trata apenas de uma experiência que serve de base para toda a vida teórica e prática do ser humano, mas de uma experiência que emerge no próprio processo de questionamento da vida. Em poucas palavras, a experiência originária é a experiência de uma interpretação ao constituir-se; ao conquistar-se *como ser*, portanto, o ser humano emerge nesta experiência fundante como contrário do *ser simplesmente dado*. *Práxis* significa, precisamente, a forma própria de um *ente* que cria o seu *próprio ser* a partir da sua realidade primeira – que constitui o ponto de partida deste processo -, em relação à qual a *práxis* significa uma tomada de posição e, neste sentido, efectivação de transcendência, o que caracteriza o *ser humano enquanto ser humano* (Oliveira, 1996).

Isto pressupõe a capacidade de projectar uma *situação diferente*, uma facticidade transcendente à *facticidade originária*, isto é, uma configuração alternativa à condição de origem. Quer dizer, se o ser humano é um *ente da natureza* como qualquer outro, o que o especifica é que ele se situa *propriamente como humano*, no para além da

natureza, na esfera do por ele construído, através do que ele *medeia seu próprio ser*. Sendo as acções humanas e seus produtos *mediação da gestação do ser humano enquanto ser humano*, então “seu valor ético se decide pelo valor da pessoa humana que é sujeito e que se efectiva por sua mediação. Isto significa dizer que toda a actividade está, em última instância, a serviço da efectivação pessoal e que sua dignidade consiste, precisamente, em estar a serviço da vida humana” (Ibidem: 189).

Se o homem é o *ente da conquista de seu próprio ser*, isto significa dizer que há a possibilidade de as suas actividades, ao invés de serem *mediação de seu ser*, poderem ser utilizadas como *destruição deste ser, como opressão, como diminuição de sua dignidade, como sua violação*, ou seja, elas podem ser transformadas em *meio de alienação do próprio homem*. Isto é, as acções humanas podem ser utilizadas como instrumento de degradação da pessoa humana na medida em que a dignidade do seu sujeito, das mais diferentes formas, não é efectivamente reconhecida. Aqui põe-se um elemento fundamental: A *questão da ética da prioridade*, ou seja, dos critérios racionais que devem determinar as acções *enquanto acções humanas*, a actividade humana enquanto actividade, em primeiro lugar, de um *ente* que, *como carente*, tem necessidades naturais a serem satisfeitas. Se o ser humano se experimenta a si mesmo como um *ser a se construir*, isto é, como *ser histórico*, ele se descobre como ser histórico, antes de tudo, como um *ser vivo que produz e reproduz*, através de sua acção, seu *próprio ser*. Se, então, a história é o espaço da possível efectivação do homem como *ser livre*, ela o é, em primeiro lugar, como *espaço da possível reprodução da vida*. Isto significa que a *razão de ser* da acção económica é, então, a satisfação, antes de mais nada, das necessidades básicas que reproduzem a vida humana, que não se reduzem às necessidades de sua reprodução material (Ibidem).

Assim sendo, a “racionalidade” da acção económica nunca é completa quando se considera apenas o seu *aspecto sistémico*, ou seja, por exemplo, a *eficiência na produção dos bens*, mas implica fundamentalmente, em primeiro lugar, a *configuração racional ética das relações sociais*. Quer isto dizer que a acção económica constitui um problema ético básico, isto é, o problema do *conhecimento dos sujeitos em si como parceiros de igual dignidade* e o problema do *ser e do valor próprio da natureza*, o que se consubstancia na construção de mecanismos institucionais que tornem este reconhecimento possível. O que significa mais: Pôr-se *para além da racionalidade unidimensional* em que se situou a

economia política na modernidade e ainda se situa o pensamento económico dos nossos dias, pois isto implica dizer que o problema da racionalidade económica abrange duas dimensões de racionalidade: A *racionalidade sistémica* e a *racionalidade ética* (Ibidem).

Na primeira dimensão, o que está em jogo é o agir eficiente em relação aos recursos escassos. Racionalidade, nesta esfera, tem a ver com um controlo eficiente de bens para satisfazer às necessidades humanas; na segunda, levanta-se a pergunta pelo sentido e pela contribuição da actividade em discussão para o processo de *conquista da humanidade* de homens e mulheres - o que se põe como questão primeira de sua racionalização é precisamente a configuração das interacções sociais para saber se elas estão voltadas à *reprodução da vida para todos*.

Dessa forma, quando as novas tecnologias são concebidas como instrumentos meramente a serviço do aperfeiçoamento da reprodução económica, atenta-se contra a dimensão ética, gerando uma lógica de desigualdade, **“absolutizada quando o mercado é considerado o mecanismo exclusivo de coordenação de uma economia moderna, sem que nenhuma outra instância possa e deva determinar as metas sociais”** (Ibidem: 193).

Isto vai em sentido contrário ao potencial da actual revolução tecnológica, que **“torna possível o desaparecimento do trabalho físico fatigante e intelectualmente desgastante”** (Ibidem: 193), abrindo **“espaço para actividades mais criativas que poderão trazer mais satisfação à vida humana e possibilitar um espaço muito maior de tempo livre de que o homem poderá utilizar-se para enriquecimento de sua personalidade na construção comum das diferentes esferas de convivência humana”** (Ibidem: 193). Por esta via, ampliar-se-ão, portanto, os espaços para o estabelecimento de relações sociais *desestrumentalizadas*.

4.2 – Trabalho e educação: invertendo a relação

Se o trabalho é *mais do que trabalho abstracto* e se a *dimensão ética* está acima da *dimensão sistémica*, há, pois, uma redução quando se pretende subordinar a educação ao *trabalho abstracto*, ou seja, quando é estabelecida uma relação de funcionalidade directa, onde até o facto de a educação ser referida antes do trabalho parece surgir como reflexo disso, além também de, assim, tal perspectiva não conceber o trabalho como *práxis*

humana, material e não-material, criador das condições de existência, que não se limita a emprego, produção de mercadorias.

Dessa modo, em determinadas formulações, a nomeação educação-trabalho não é apenas uma questão de colocação dos termos na designação da relação, mas é a própria evidência da não-apreensão da dimensão ontológica do trabalho, da não-compreensão das **“práticas fundamentais que definem o mundo humano-social da existência e se constituem na fonte primordial do conhecimento e da formação da consciência”** (Frigotto, 1995: 17). Tal colocação dos dois termos, em formulações que se apresentam como o mencionado, é o resultado da ênfase que se tem atribuído à *promoção de uma educação para o trabalho*, isto é, unicamente para a produção, para o mercado, o que se reflecte até em iniciativas que assumem **“uma crítica ao economicismo na educação, responsável mais imediato por esta perspectiva”** (Ibidem: 17).

Ou seja, a inversão da relação assenta na ideia de que o ponto de partida para a produção do conhecimento são os homens e as mulheres em suas actividades práticas, ou seja, em *seu trabalho*, compreendido este como todas as formas das suas actividades, através das quais o ser humano **“apreende, compreende e transforma as circunstâncias, ao mesmo tempo que é transformado por elas”** (Kuenzer, 1992: 26), donde se tem, portanto, que o trabalho é uma categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento.

Trata-se, assim, de inverter a relação na forma como ela vem sendo proposta, quer dizer, trata-se de não limitar o trabalho ao emprego, de não reduzir o trabalhador à sobrevivência física, de, concebendo as relações sociais mais amplas como processo educativo (Arroyo, 1995), (re)nomear a referida relação como *trabalho e educação*, entendendo que, com esta perspectiva, talvez possa-se avançar no significado que tem, para os sectores colocados à margem, **“o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, mas, ao mesmo tempo, sem tomar esse saber como uma entidade absoluta, como um dado”** (Frigotto, 1995: 18), pois o processo de produção do conhecimento é social e historicamente condicionado, resultado das múltiplas relações que os seres humanos estabelecem entre si.

Quer dizer, o *locus* da produção do conhecimento é o conjunto das relações sociais. São inúmeras as formas de produção e distribuição do conhecimento, resultantes da

convivência de homens e mulheres com a natureza e com os seus semelhantes, donde surgem questões que os obrigam a desenvolver formas próprias de pensar e fazer, discutindo, analisando, experimentando. Pelo que **“a escola é apenas uma parte neste conjunto de relações responsáveis pela produção e distribuição do conhecimento”** (Kuenzer, 1992: 27).

A partir disso, podemos dizer que a formação não é somente um mecanismo produtor de competências que se acumulariam a outras já existentes (Correia, 1998). Isto é, por exemplo, as actividades de formação devem induzir situações **“onde os indivíduos se reconheçam nos seus saberes e sejam capazes de incorporar no seu próprio património experiencial os próprios saberes produzidos pelas experiências de formação”** (Ibidem: 171). Assim, o processo de formação é assumido como *um acontecimento susceptível de modificar o sentido da evolução onde se inscreve*, de gerar novas coerências e que não pode ser deduzido tendo como referência uma *lei determinista*, posto que ele implica, de uma forma ou de outra, que o que se produziu poderia não se ter produzido, por conseguinte, remetendo-nos para possibilidades que nenhum saber pode reduzir (Prigogine & Stengers, 1990).

A relação trabalho e educação, sendo invertida, quer conceber a formação como uma acção que se integra numa pluralidade de lógicas susceptíveis de configurarem o exercício da cidadania no trabalho. Assim, a formação tende a ser delineada na gestão de tendências contraditórias. **“Ela já não se estrutura apenas em torno de «carências», mas referencializa-se também nas experiências. Ela já não procura promover apenas a acumulação de competências, mas inscreve-se numa lógica de recomposição de «recursos cognitivos» (...)”** (Correia, 1998: 172).

Cabe-nos agora, diante do que até aqui esboçamos, estabelecer uma articulação com o sindicalismo, e especificamente com o sindicalismo docente.

5 – Sindicalismo, trabalho e educação: estabelecendo uma articulação

Como vimos nos Capítulos I e II, o sindicalismo – tanto no geral quanto no Brasil e em Portugal – emerge e se desenvolve atravessado por posições diferentes, disso decorrendo, por exemplo, que a relação com o Estado assume configurações as mais

variadas. Geralmente, as posições mais representativas num dado momento resultam do potencial que elas têm em exercer a hegemonia sobre as demais⁷.

Portanto, não é o simples facto de uma acção ser emanada de um sindicato que faz com que ela rejeite a instrumentalização das relações sociais e seja revestida da *dimensão ética*, conforme anteriormente realçámos. Pelo contrário, a depender da orientação de determinado sindicato, pode ocorrer exactamente o inverso.

Por outro lado, os sindicatos são a expressão mais imediata da reacção dos trabalhadores (da produção material e não-material) pretendendo pôr limites à lógica do *trabalho abstracto*, e se assim ocorre é porquê o *ser social*, ao laborar, torna-se consciente de determinadas finalidades e de determinados meios, que o remetem para uma esfera da dimensão fundamental da subjectividade. Trata-se da *dimensão teleológica*, ainda que se saiba que não há um *teleologismo* dominando a história; tendo-se contudo que, numa sociedade tornada realmente social, a maior parte das actividades cujo conjunto põe a totalidade em movimento parece ser de origem teleológica, porém, como lembrou Lukács (1978: 6), **“a sua existência real é feita de conexões que jamais e em nenhum sentido podem ser de carácter teleológico”** (Ibidem: 6).

Os sindicatos são a expressão mais imediata da reacção dos trabalhadores contra a lógica do sistema produtor de mercadorias, e isto, do ponto de vista da Sociologia do Sindicalismo, é já um assunto “encerrado” (Crozier, 1968; Moody, 1997; Antunes, 1991;

⁷ - A expressão *hegemonia*, em muitas situações, tem sido usada de forma aleatória e indistinta, sem tomar conhecimento do seu sentido gramsciano e do que tem sido formulado sobre a mesma. De outra parte, algumas abordagens da literatura que retêm apenas aspectos parciais do pensamento de Gramsci, contemporaneamente, parecem ser responsáveis pela difusão de interpretações “pouco atentas” ao que elaborou o autor dos *Cadernos do Cárcere*. Cabe dizer que, em Gramsci, **“o momento da hegemonia é claramente o momento do consenso”** (Coutinho, 1996: 139). Ou seja, pela hegemonia, um grupo social “universaliza” as suas posições, convencendo os demais, podendo inclusivamente incorporar pontos de vista destes, mas de forma subordinada. É pertinente ainda lembrar a base da qual Gramsci parte. Ele faz uma distinção entre, **“por um lado, hegemonia e consenso, e, por outro, dominação e coerção: As primeiras teriam sua base material na sociedade civil, enquanto a base material das segundas seria o Estado em sentido estrito, os aparelhos burocráticos e repressivos. (...) A hegemonia implica, em primeiro lugar, um contrato que é feito no próprio nível da sociedade civil, gerando em consequência sujeitos colectivos (como sindicatos, partidos, movimentos sociais, etc.)”** (Ibidem: 140). A dimensão do conceito de hegemonia tem levado a que, na Ciência Política, a formulação gramsciana tenha sido introduzida no debate sobre contractualismo com a presença de Rousseau e Hegel. Além das referências já mencionadas, deixamos indicado o *Gramsci: Um Estudo sobre o seu Pensamento Político* (Coutinho, 1989), bem como ainda, especificamente sobre hegemonia e bem representativo da tradição italiana, o trabalho de Gruppi (1978). Uma pertinente amostra da produção gramsciana encontra-se na tradução brasileira (dois textos básicos são Gramsci 1978; 1979); em Portugal, Almeida Santos (s/d) realizou um denso estudo específico sobre o conceito de hegemonia. Adiante, voltaremos a Gramsci.

1992; 1997; Leite, 1996, 1998, 2001), mesmo que se considere que, face aos fenómenos contemporâneos, há hoje, como já escrevemos, uma crise do sindicalismo, onde **“a relação dos sindicatos com os trabalhadores precários é uma das questões mais desafiantes num cenário de reconfiguração sindical”** (Leite, 2001: 33), devendo tal reconfiguração, ao que parece, transcender a esfera do Estado-nação e, ao mesmo tempo, adoptar como orientação a perspectiva do *Sindicalismo de Movimento Social*, o que implica, entre outras coisas, assimilar reivindicações em torno de temas como **“feminismo, liberdade sexual, preocupações ecológicas, anti-racismo, defesa dos direitos humanos; enfim, um conjunto de elementos visando assegurar uma vida cheia de sentido e de prazer”** (Ibidem: 35), tendo em conta que, **“nas próprias relações sindicais, muitas vezes, alimentam-se posturas preconceituosas, por exemplo, quanto às opções sexuais, bem como perante o papel das mulheres, comportamentos que, em termos opressivos, em nada ficam a dever à opressão de classe”** (Ibidem: 34).

Por os sindicatos serem a manifestação mais imediata contra a lógica do *trabalho abstracto* e, num cenário de reconfiguração da acção sindical, poderem constituir um *Sindicalismo de Movimento Social*, eles situam-se numa perspectiva que os firmam como intervenientes potenciais, na reconceptualização que aqui estamos levando a cabo, da não subordinação da *dimensão ética* à *dimensão sistémica*, promovendo a primeira.

Neste sentido, os sindicatos, mesmo que contando com o apoio oficial para os programas de formação, tendo uma postura mediadora, não se podem deixar absorver pela instrumentalização das opções societais intrínsecas aos mesmos; não se podem referir ao trabalho como se ele fosse apenas emprego; e as lideranças precisam ter em atenção aquilo que as *teorias da democracia sindical* sublinham: **“Os líderes representam os interesses dos filiados e são politicamente responsáveis frente a eles”** (Morais, 1994: 187).

Diante de fenómenos como as novas tecnologias e as transformações no mundo trabalho, interessa aos sindicatos evitar as interpretações a-históricas, tendo adicionalmente em consideração a fundamental distinção entre *flexibilidade ofensiva* e *flexibilidade defensiva*, de acordo com a focagem que desenvolvemos no Capítulo III, definindo opção pela segunda, buscando assim o empenhamento em torno de *formas colectivas de gestão da flexibilidade* e atribuindo uma forte centralidade ao não agravamento das desigualdades,

num cenário onde os assalariados assumam funções de controlo sobre as mudanças de modelos e métodos produtivos.

Pode assim delinear-se uma perspectiva que, retendo do fordismo a importância atribuída aos sistemas de segurança social, organize a reestruturação produtiva a partir de uma descentralização onde a autonomia dos colectivos de trabalho não seja concedida, mas conquistada, onde as habilidades para o exercício do ofício não resultem dos imperativos da *dimensão sistémica*, mas decorram de uma formação que preza pela *dimensão ética* e pela *omnilateralidade* humana (Leite, 2002b).

É importante ainda a contraposição a determinados processos de formação que, sob o pretexto de adequarem a mão-de-obra às necessidades do mercado, **“ocultam o seu papel na institucionalização de formas precárias de relação com o trabalho e na socialização dos custos da circulação da mão-de-obra”** (Correia, 1996: 90). Em suma, está em causa que os sindicatos se assumam como *autores* numa perspectiva de superação da lógica do *trabalho abstracto* e de promoção da *dimensão ética*.

Se o sindicalismo em geral, ou sindicalismo da produção material, por suas características originárias, encontra-se numa posição favorável para o desenvolvimento de *um repensar* da relação entre os mundos do trabalho e da formação, no caso do sindicalismo docente, tendo em conta as suas especificidades, parece que a mencionada condição acentua-se ainda mais. Vejamos isto.

5.1 – O sindicalismo docente perante a relação trabalho e educação

As especificidades do sindicalismo docente fazem com que ele seja diferente do sindicalismo da produção material, tendo, por exemplo, elementos próprios dos *novos movimentos sociais*, como vimos no Capítulo I. Mas isto não significa que, necessária e automaticamente, ele desenvolva o *Sindicalismo de Movimento Social*, apesar da potencialidade para tal.

Dada a sua condição híbrida, o sindicalismo docente, portanto, parece ter possibilidades acrescidas para demarcar uma actuação que, indo além das estritas reivindicações materiais, funde um *programa* cujas premissas constituintes contemplem itens que não foram nucleares no *velho sindicalismo*. Um programa que, *autorizado per se*,

não encontra a validade da sua estrutura ontológica numa eventual chancela do Diário da República, isto é, trata-se de um programa que ancora a sua existência mais na *legitimidade*, e menos na *legalidade*, por entender que, se assim não o for, o legítimo passa a ser uma concessão, uma outorga.

É desta forma que o sindicalismo docente encontra-se numa posição favorável para se posicionar perante uma *reinvenção* da relação trabalho e educação. Tanto mais favorável quando se considera que ele é uma manifestação do próprio campo educativo. Ou seja, por ele não ter o fenómeno educativo (escolar) como algo que lhe é exterior, pode desenvolver *um repensar acreditado a priori* da relação entre os mundos do trabalho e da formação que, no primeiro caso, procure superar o *estranhamento* provocado pelo trabalho abstracto, no sentido de autonomizar o ser humano para o *prazer quotidiano*, onde, sem a coacção da *dimensão sistémica*, homens e mulheres estabeleçam relações livres, despojadas de preconceitos. No segundo caso, trata-se de conceber a educação, numa articulação entre o escolar e o não-escolar, pondo ênfase no *laço social*, ao invés de a compreender como destinada a indivíduos, ideia esta que pressupõe o entendimento segundo o qual o mercado é o quadro que melhor assegura o desenvolvimento individual.

Trata-se de um repensar que se relaciona ao próprio trabalho docente⁸. Compreendendo que a escola é parte de uma rede de socialização, sendo uma esfera que se afirma em função do educativo, razão das actividades, na mesma, daqueles aos quais é atribuído o exercício da referida função – professores e não professores –, o sindicalismo docente potencializará mais a sua actuação se incorporar em sua estrutura representativa os demais funcionários escolares, os não docentes, como já ocorre em algumas realidades. Quer dizer, impõe-se como pertinente que aqueles que efectivamente estão envolvidos com a realização da educação escolar aglutinem-se em torno de uma mesma instância representativa, para que assim desenvolvam uma actuação articulada em função do têm como propósito. Aqui do que se trata é de, no interior do sindicalismo docente, (re)definir estruturas que permitam a viabilização deste quadro, o que pode proporcionar a docentes e a não docentes a possibilidade de não só definir um *programa legítimo*, como também

⁸ - O que, de resto, pode constituir-se em contraponto ao que actualmente, quanto a nós, são os indícios da atribuição de um *novo missionarismo* à profissão docente, qual seja, “preparar mão-de-obra para o desenvolvimento económico”.

assegurar que a sua implementação ocorra de maneira concertada. Tal procedimento, contudo, será incompleto se o sindicalismo docente não estabelecer uma conexão com os discentes, com as suas entidades.

Ou seja, importa que o sindicalismo docente seja *incitador*, na relação com os estudantes, da transição de uma *educação bancária* para uma *educação problematizadora*, para referirmos aqui dois conceitos centrais do pensamento do Paulo Freire de outros tempos (Freire, 1987), de antes da sua *oficialização mercadológica*. Trata-se, portanto, de desenvolver uma actuação que de antemão assume que, no fluxo das acções professor-estudante e estudante-professor, a identidade do trabalho docente dissolve-se e é permanentemente reconstruída, não como resultado das sucessivas “missões” que são atribuídas ao professor, mas sim como decorrência da opção por um padrão comunicacional que desestrutura hierarquias e cria situações onde ambos (professores e estudantes) aprendem mutuamente.

No que se refere especificamente às acções de formação, trata-se de se assumir uma perspectiva em que os que as frequentam não sejam definidos como meros portadores de défices a serem supridos pelas intervenções dos formadores. Como expressão do campo educativo, e tendo em seu património experiências que ultrapassam em larga escala o âmbito da educação formal, o sindicalismo docente é testemunha de que as pessoas não chegam às “situações de formação” totalmente vazias, deficitárias, quadro este, conforme o entendimento convencional, a ser revertido pelas *doses* ministradas pelos formadores. Logo, soa paradoxal que ele subscreva iniciativas de formação que, pretendendo suprir os “défices”, tornam os participantes destas iniciativas deficientes dos seus próprios saberes, na medida que, em nome de uma razão técnica e instrumental, elas não só os desconsideram (os saberes) como tendem mesmo a os conceber como resquícios culturais que atrapalham a assimilação de “novas aprendizagens”, e assim são concebidos como empecilhos para, utilizando uma expressão frequente dos manuais de gestão de recursos humanos, a *mudança organizacional*.

Quer dizer, trata-se de se apostar numa perspectiva de formação onde o saber dos seus participantes é parte substancial do processo, sem o qual o saber dos formadores perde significação prática. Por ser assim, a mediação da comunicação entre ambos não se apoia em estruturas normativas ou em hierarquias simbólicas, mas sim num *diálogo*

compartilhado. É um processo onde o planeamento das acções não deseja evitar as adversidades, os imprevistos, porque ele (o planeamento) assume-se apenas como *roteiro geral* e encara as situações heterogéneas como oportunidades acrescidas para o exercício de um diálogo que, por relevar as estruturas normativas e as hierarquias simbólicas, é mutuamente interpenetrante e influenciável entre os formadores e os participantes das acções de formação.

O grau de prospectividade destas indicações não parece impedir que se afirme (porquê também prospectivamente) que a partir delas (e de outras) talvez seja possível ao sindicalismo docente, tendo em conta a relação trabalho e educação, fundar um programa de actuação que, legitimado *per se*, busque superar as *instrumentalizações sistémicas*, bem como ainda evitar o culto do *trabalho abstracto*. “Um programa” que tenha como uma de suas ideias centrais a compreensão de que os estudantes/participantes das acções de formação não são meros “bancos” onde se depositam informações para posteriormente serem resgatadas pelas demandas do contexto produtivo. É um “programa”, portanto, que implica que o sindicalismo docente tenha em seu horizonte a *educação como cidade*.

6 – A articulação sindicalismo docente, trabalho e educação: *Para a cidade educativa*

A articulação que agora propomos pode ser definida como sendo nutrida por o que aqui categorizámos como uma *Pedagogia da Inquietação Mediadora* – que, de resto, está implicada no que formulámos nos itens anteriores -, com isto significando que ela não se contenta com as unanimidades e, concebendo a diversidade de pontos de vista como condição da sua vitalidade, procura mediar a construção de sínteses. Pode ser inscrita, portanto, nos quadros da **“construção de uma epistemologia da controvérsia, num campo educativo onde a factualidade é atravessada por uma controvérsia que se afirma como constitutiva da factualidade educativa”** (Correia, 1998: 15).

De outra parte, a *Pedagogia da Inquietação Mediadora* não teria nenhum problema em reconhecer pertinência em formulações produzidas sob a inspiração do Paulo

Freire de outros tempos⁹, na medida em que elas, por sua vez, salientavam buscar uma *Pedagogia do Conflito*, e afirmavam: “A **Pedagogia do Conflito é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, mas ao contrário, o afronta, desocultando-o. Essa é a sua função prática**” (Gadotti, 1991: 7). Contudo, sendo *auto-reflexiva*, a *Pedagogia da Inquietação Mediadora* quer aplicar-se a si própria, o que, ao fim e ao cabo, está em sintonia com a sua ideia de *educação como cidade*, entendendo que a *cidade* está por construir; mais do que isto, numa *tensão dialéctica*, há que ser *construída e reconstruída permanentemente*.

A *Pedagogia da Inquietação Mediadora* preconiza o regresso analítico do *actor*, mas não se filia a uma *sociologia do actor* ou a uma *sociologia das individualidades*, visto que esta tem cumprido um papel fulcral à “naturalização” da metáfora do mercado no campo educativo. Conforme o estivemos a mencionar neste trabalho, o *actor* aqui é um *autor*, “**analiticamente inserível num espaço de produção política de uma cidade, de uma ordem pública**” (Correia, 1998: 121). Ele “**encontra o seu sentido na práxis, na confluência da acção com o discurso**” (Ibidem: 121). A *Pedagogia da Inquietação Mediadora* também entende ser fundamental a desmisficação da relação entre educação e escola, que, como dogma construído pela modernidade, reduz a primeira à última.

Ou seja, é necessário ter em atenção que a educação dos seres humanos se fez sempre, mesmo quando não existiam os aparatos burocráticos da educação institucional, e muitas vezes chegou a ser feita até contra eles. É por isso que, apesar da escola, apesar da educação escolar, a educação, enquanto relação não monitorada por normas burocráticas, pode ainda acontecer. Quer isto dizer que o fenómeno educativo não se reduz ao escolar, donde têm-se os horizontes da *cidade educativa*: “**A cidade educativa significa que o homem tem a possibilidade de se transformar em educador do homem e que todos os homens são educadores, que o homem torna-se homem sendo, ele não é, está sendo**” (Gadotti, 1991: 139). Isto é, como entende a *Pedagogia da Inquietação Mediadora*, a

⁹ - As incongruências decorrentes da projecção do pensamento de Paulo Freire tem gerado polémica entre os próprios freirianos. Numa espécie de *vale-tudo* para adequar todas as temáticas ao seu pensamento – onde as interpretações contam mais do que os próprios textos do autor –, a sua obra tem sido aproximada de uma abordagem *impressionista* e sem *significação*. Pelo que Calado (2000: 21), ironicamente, qualifica alguns interpretes de Paulo Freire como “*interpretes irenistas*”, vindo tal construção do grego Εἰρήνη, Eiréne, Irene = paz. O termo, diz o autor, é “**empregado no sentido de quem pretende a paz a todo custo, não importando as motivações, os fins e os meios de adquiri-la**” (Ibidem: 21); uma paz “**a qualquer preço, inclusive[amente] entre o pescoço e a guilhotina**” (Ibidem: 21).

cidade educativa implica um circuito de produção política, onde se constrói uma ordem pública que, como tal, requer que se redefina a própria noção de democracia, ou seja, requer uma *democracia progressiva*¹⁰, visando um regime em *permanente construção*, em permanente progresso, combinando instituições representativas convencionais com outras (novas) formas de organização de base, não-estatais.

Concebendo-se a *educação como cidade*, importa redimensionar o significado da escola regular. Ela constitui um espaço que não monopoliza o educativo e nessa condição é parte de uma rede de socialização. Neste espaço, que é de um bem comum e de um conjunto de problemas e de polémicas, a *Pedagogia da Inquietação Mediadora* apresenta-se como recurso cognitivo e político sublinhando que a escola é uma instância de construção local de um intento globalizante cuja ordem social a transcende, o que põe a questão da relação com o Estado.

Assim, tal Pedagogia tem em conta a questão do Estado. Ela trabalha com uma noção de Estado que lhe proporciona autonomia na formulação das suas perspectivas, e uma das particularidades da referida noção reside na superação da tradicional dicotomia entre *infra-estrutura* e *superestrutura*¹¹.

A *Pedagogia da Inquietação Mediadora*, ao ter em conta a *superestrutura*, distingue duas esferas em seu interior, designando-as como *sociedade civil* e *sociedade política*. Com esta última, pretende nomear exactamente o conjunto dos aparelhos privados através dos quais é exercido o monopólio legal de controlo, isto é, nela estão os aparelhos coercitivos do Estado, encarnados nos grupos burocráticos-executivos ligados às forças

¹⁰ - Apropriamo-nos do conceito de *democracia progressiva* registando que ele advém da Ciência Política e é do italiano Palmiro Togliatti (Coutinho, 1984; Togliatti, 1978).

¹¹ - As elaborações em torno do Estado são tributárias de uma longa tradição, nela podendo incluir-se Maquiavel (1996), Hobbes (1997), Locke (1997), Rousseau (1997), Marx e Engels. A ideia de *Príncipe* em Maquiavel; *o homem como lobo do próprio homem* e o *Leviatã* em Hobbes; o *Estado de Natureza* em Locke; e o *Contracto Social* em Rousseau, são formulações que influenciaram a constituição do Estado Moderno. Por seu turno, o marxismo clássico, posteriormente vulgarizado e dogmatizado pelo estalinismo, procurou mostrar como este Estado, sob a aparência da representação colectiva, ocultava a primazia de interesses particulares de classe, donde se tinha a *infra-estrutura* (a economia) a *condicionar* o político (o Estado) (Marx, 1995), embora outros preferissem (e alguns ainda prefiram) dizer *a determinar*. Engels (1986), por sua vez, deteve-se na demonstração do surgimento da família, da propriedade privada e do Estado.

armadas e policiais e à imposição de leis¹². A *sociedade civil*, por sua vez, é sublinhada de forma original. Do ponto de vista teórico, tradicionalmente, esta tem designado o conjunto das relações económicas capitalistas, o que se tem chamado também de *base material* ou de *infra-estrutura*. Quanto a nós, pelo contrário, assumimos a *sociedade civil* como designando um momento ou uma esfera da *superestrutura*, ou seja, mais precisamente, como designando o conjunto das instituições responsáveis pela representação dos diferentes grupos sociais, bem como pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos e de ideologias, quer dizer, neste caso, ela contempla portanto o sistema escolar, as Igrejas, os

¹² - Claro está que desenvolvemos uma formulação sintonizada com as elaborações de Gramsci sobre a matéria, beneficiando-nos, de outra parte, da análise de Carlos Nelson Coutinho, um dos principais comentadores de sua obra - dito isto, dotámos o texto de uma redacção directa, sem recurso às convencionais citações. Nesta nota, contudo, deixámos o registo de contemporâneas referências em torno de Gramsci, cujas formulações mantêm-se desconhecidas em algumas realidades, enquanto em outras têm sido intensamente focadas. A propósito, **“já existem estudos que buscam discutir se, e como, por exemplo, Durkheim influenciou Gramsci”** (Coutinho, 1996: 119), tendo-se como hipótese o entendimento segundo o qual ambos estariam de acordo em que a ordem social estrutura-se a partir de valores ideológicos; também tem sido estabelecida uma relação analítica sua com Weber, como ocorre no texto “Gramsci e le Scienze Sociali” (Gallino, 1975). O que da mesma forma ocorre no concernente a Freud, sendo uma referência disto a obra *Freud no Divã do Cárcere: Gramsci analisa a Psicanálise* (Ruiz, 1998). De resto, se pensarmos na Ciência Política actualmente, nos principais temas que têm sido abordados, pode constatar-se que Gramsci esboçou resposta para a maioria deles, donde se tem que: **“As fundamentais análises do Estado contemporâneo elaboradas por pensadores como Jurgen Habermas e Claus Offe – influenciados não só por Marx, mas também por Weber – ganhariam muito em densidade se incorporassem explicitamente as reflexões gramscianas sobre Estado «Ampliado».** Tanto Habermas como Offe utilizam, para pensar a actual crise do *Welfare State*, o conceito de «défice de legitimidade», ou seja, a noção de que essa crise não resulta apenas de dificuldades económicas, mas do facto de que tais dificuldades conduzem a perda de legitimidade; ora, isso é o que Gramsci chamou de «crise de hegemonia», ou de «crise orgânica» (Ibidem: 118). Ainda: **“Uma leitura gramscina de Foucault poderia fornecer importantes contribuições para uma crítica histórico-ontológica da política”** (Ibidem: 118). Não pode deixar de ser registado ainda que o pensamento de Gramsci, superando o materialismo vulgar, tem interessado não somente aos sociólogos e historiadores da religião, mas até aos teólogos. Neste sentido, é uma referência Giuseppe Staccone, que, em *Filosofia da Religião: o Pensamento do Homem Ocidental e o Problema de Deus*, dedica a Gramsci nada menos do que um terço do livro (pp. 168-247). Tendo em conta que o pensamento gramsciano atravessa as várias dimensões da realidade, Hobsbawm (1975) ressaltou que ele traz contribuições substantivas para todas as Ciências Sociais, e o liberal José Guilherme Merquior o classificou como um *brilhante sociólogo histórico* (Merquior, 1987). De facto, além de se dedicar a temas explicitamente “politológicos”, o autor dos *Cadernos do Cárcere* também analisa vários outros fenómenos que hoje, dada a cada vez maior especialização do conhecimento – em contradição com a crítica que é feita ao positivismo da modernidade –, seriam classificados como sociológicos ou antropológicos. Em sua obra, há, por exemplo, toda uma teoria dos intelectuais que, mesmo estando directamente ligada à sua preocupação com a política, contém reflexões e material empírico que não podem ser ignorados por nenhum sociólogo que se ocupe do tema. Mas não só, o mesmo **“poderia ser dito de suas análises sobre religião e cultura popular, que hoje seriam provavelmente classificadas como «antropológicas».** Outrossim, estudiosos da literatura, da linguística e da pedagogia também encontram nos *Cadernos* preciosas indicações temáticas e metodológicas para as suas pesquisas específicas” (Coutinho, 1996: 113).

partidos políticos, as organizações profissionais, os meios de comunicação, as instituições de carácter científico e artístico, etc.

Trata-se de entender que *sociedade civil* e *sociedade política* se diferenciam, justificando assim que recebam um tratamento relativamente autónomo pela função que exercem na vida social e, mais especificamente, na articulação e reprodução das relações de poder. Ambas constituem o *Estado em sentido amplo*, definindo-se este portanto como sendo a sociedade política + sociedade civil, ou seja, uma hegemonia escudada pela coerção.

Dessa forma, as duas esferas servem para conservar ou transformar uma determinada formação económico-social. Todavia, a maneira de encaminhar essa conservação ou transformação varia nos dois casos: No âmbito da *sociedade civil*, as classes e grupos sociais buscam a *hegemonia*, ou seja, buscam ganhar aliados para os seus projectos através da direcção e do consenso. Por meio da *sociedade política* – que também pode ser chamada de *Estado em sentido estrito* ou de *Estado-coerção* –, ao contrário, exerce-se uma dominação fundada na coerção.

Porém, além desta distinção funcional, as duas esferas distinguem-se ainda por uma materialidade social própria, pois enquanto a sociedade política tem seus *portadores materiais* nos *aparelhos coercitivos do Estado*, os *portadores materiais* da sociedade civil são o que se pode denominar *aparelhos privados de hegemonia*. Os primeiros implicam um constrangimento do qual o governado não pode escapar, na medida em que se as suas determinações não são cumpridas, o efeito é uma *sanção coercitivamente aplicada*; os segundos, por sua vez, como *organismos sociais privados*, implicam que a adesão aos mesmos seja “voluntária”, tornando-se assim relativamente autónomos em face do *Estado em sentido estrito*.

O facto novo nesta formulação é que a esfera ideológica ou simbólico-axiológica ganha autonomia material – não apenas funcional – em relação ao *Estado em sentido estrito*. Não somente em relação aos novos mecanismos criados pelo protagonismo político das classes e grupos sociais – partidos, sindicatos, etc. –, mas também em face das instituições herdadas pelo sociedade capitalista, como as Igrejas. A necessidade de *conquistar o consenso* como condição *sine qua non* da dominação impõe a criação e/ou renovação de determinadas instituições sociais, que passam a funcionar como portadores

materiais específicos – com estrutura e legalidade próprias – das relações sociais de hegemonia. É essa independência material – base da autonomia relativa assumida pela figura social da hegemonia – que funda ontologicamente a sociedade civil como uma esfera específica, dotada de legalidade própria, funcionando como mediação necessária entre a *base económica* e o *Estado em sentido estrito*.

Essa é a via que preferimos para chegarmos à libertação da *gaiola estruturalista althusseriana* e de seus discípulos (ou *ex*), tendo-se que a noção de Estado que estamos a ressaltar sustenta a ideia de *aparelhos de hegemonia*, detendo estes uma autonomia relativa frente ao *Estado em sentido estrito*, enquanto que os *aparelhos ideológicos* de Althusser nem de longe admitem a possibilidade de autonomia diante do Estado.

A *Pedagogia da Inquietação Mediadora* alimenta-se desta *autonomia relativa* para, na escola e nas instâncias de formação, nortear a sua actuação e, perante posições diferentes das suas, tentar elaborar as sínteses que sejam coerentes com as perspectivas que ela assume¹³.

Ela desenvolve, portanto, uma actuação que transita das margens do âmbito educativo ao centro, para, *mediante* como é, desestruturar o que é central e construir sínteses, mas, sendo inquieta, regressa outra vez às margens, e então começa tudo outra vez¹⁴. Tal é o movimento do processo de construção da *cidade educativa*.

Por sua origem ontológica, o sindicalismo docente, como o sindicalismo em geral, é um fenómeno que se situa fora do *Estado em sentido estrito*. Quer dizer, ele é um

¹³ - Por honestidade intelectual, deve-se registar que, por passos que se aproximam dos aqui esboçados, mas com diferenças e com desdobramentos distintos, o *Paulo Freire de antigamente* chegou a algo semelhante, donde acentuou que “o caminho gramsciano é fascinante” (Freire et. al., 1989: 68), e então afirmou: “O problema é mostrar essa relação dialéctica entre o subsistema educacional, em qualquer sociedade, e o sistema global, que gera esse subsistema. Para mostrar que ele não é apenas a reprodução da ideologia dominante, mas que possibilita também, ou melhor, que dentro dele é possível uma contraposição” (Ibidem: 1989: 78).

¹⁴ - A propósito, no actual contexto educativo, a *Pedagogia da Inquietação Mediadora* aponta como uma incumbência fundamental a necessidade de se pôr em evidência a base passada e presente do discurso do capital humano, pois, entende, ele tem (res)surgido como uma condicionante central das políticas educativas. Se ontem ele se consubstanciou em iniciativas como o Projecto Mediterrâneo e, na América do Sul, em reformas educativas com primazia do tecnicismo, hoje adopta uma nova retórica que se alimenta, por exemplo, da ideia de que a “educação é um tesouro a descobrir” e, especificamente para América Latina, apregoa uma associação entre “educação e conhecimento como eixo para a transformação produtiva com «equidade»”. Pôr em paralelo e diferenciar as suas versões antiga e renovada é, portanto, entende a *Pedagogia da Inquietação Mediadora*, uma condição imprescindível para que se desenvolva uma *abordagem acreditada* face às discussões educativas contemporâneas.

fenómeno que, além de pertencer às margens, está colocado no plano da sociedade civil, isto é, da hegemonia, do diálogo, da busca do convencimento. Põe-se, pois, numa posição privilegiada para o estabelecimento de uma articulação com a *Pedagogia da Inquietação Mediadora*, no sentido de, tendo em atenção a relação trabalho e educação, desestruturar, no processo de construção da *cidade educativa*, a centralidade da lógica da promoção de *uma educação para o trabalho abstracto*. Desde que ancorada à esta compreensão, não podemos estar senão de acordo com o entendimento segundo o qual trata-se de, na **“sindicalização/associação dos professores, [opor-se] a uma educação feita de cima para baixo (...): Reinventarmos a educação de baixo para cima. A partir dos próprios educadores, unindo-os, caminhando de forma coesa e organizada”** (Gadotti, 1991: 130).

Do exposto, tem-se que as próprias mobilizações dos sindicatos docentes, como protestos e greves, podem ser um momento educativo, tanto para os professores quanto para os estudantes. Elas caracterizam-se como acontecimentos que proporcionam *conhecimento e experiência política*. Quando estudantes se integram numa greve, quando se mobilizam e se organizam como estudantes com outros estudantes, eles participam de uma espécie de “movimento de socialização” que é, em si mesmo, pedagógico, educativo. A ausência das aulas não significa propriamente uma interrupção no acto de aprender, mas sim uma interrupção no repasse de conteúdos, o que é algo bastante diferente.

Para o sindicalismo docente, assumir o esboço prospectivamente aqui delineado, trata-se de uma opção/iniciativa que não parte do nada, visto que, com suas indicações políticas e cognitivas, ele pode tirar proveito de experiências sindicais passadas. Isto é, trata-se de um trabalho que, com as ressalvas temporais, tem em conta as experiências educativas historicamente protagonizadas pelos sindicatos, como as referimos nos Capítulos I e II, no tocante às realidades brasileira e portuguesa. Trata-se, enfim, de um trabalho que, construindo a *cidade*, remete os ideais dos cidadãos e das cidadãs para o *universo da esperança*, onde a *Pedagogia da Inquietação Mediadora também se inspira*. O que nos leva às anotações de Ernst Bloch, para então sublinhar que esta esperança não se confunde com *ilusão* (Bloch, 1976).

Quer dizer, importa entender que o *real não é só um conjunto de factos que oprime*, mas que pode também ser reciclado em novos patamares, isto é, há que se

estabelecer um nexo entre as *potencialidades ainda não manifestas* do ser e a *actividade criadora da consciência antecipadora*. É esta que possibilita pensar o equacionamento dos problemas presentes em sintonia com as linhas que antecipam o futuro. O *ainda-não-ser*, como diria Bloch, baseia-se na teoria das possibilidades imanentes do ser que ainda não foram exteriorizadas, mas que constituem uma força dinâmica de projecção para o futuro. Imaginando, *astucia-se o mundo*, com o futuro deixando de ser insondável para se vincular à realidade como expectativa de emancipação. É aqui, todavia, que se deve distinguir *imaginação* de *fantasia*.

A *imaginação* tende a criar um imaginário alternativo a uma conjuntura insatisfatória, enquanto que a *fantasia* é responsável por uma alienação num conjunto de imagens excêntricas em que se procura compensar uma insatisfação vaga e difusa. O acto de imaginar, aclara rumos, na medida em que, procurando transcender as formas existentes, refaz percursos. Como activadora da esfera do imaginário, a *imaginação* não pode prescindir de um código operacional de comunicação ao qual compete perfilar vozes que simulam harmonias no conjunto. Quando o significado não é reconhecido no processo de decodificação, o símbolo cai no vazio, não se efectiva a troca imaginária. Porém, os símbolos não são neutros, uma vez que os indivíduos atribuem sentidos à linguagem, embora a liberdade de fazê-lo seja limitada pelas hierarquias sociais; no extremo oposto, a sociedade constitui sempre uma ordem simbólica, que, por sua vez, não flutua no ar, ela tem que incorporar os sinais do que já existe, como factor de identificação entre os sujeitos (Moraes, 1997).

O itinerário simbólico para a construção do imaginário social depende do fluxo comunicacional entre o emissor, que é responsável por irradiar uma concepção de mundo integrada a seus objectivos estratégicos, e o receptor, que decodifica ou não a concepção. São pólos inseparáveis do circuito estruturador dos sentidos. Como afirma Cornelius Castoriadis, **“as instituições não se reduzem à dimensão simbólica, mas só existem no simbólico, pois são legitimadas por significações que encarnam sentidos reconhecidos pelas comunidades”** (Castoriadis, 1982: 142).

Dessa forma, o que está em causa, conforme a *Pedagogia da Inquietação Mediadora*, é *construir a cidade com esperança*, onde o sindicalismo docente conceba a relação trabalho e educação sem a subordinar à *dimensão sistémica*, onde o ser humano não

seja submetido aos constrangimentos do *trabalho abstracto*, estranhando-se perante si próprio. Significa assumir uma atitude que, não domesticando o tempo, recusa um futuro pré-fabricado que se instalaria automaticamente independente da acção consciente de homens e mulheres. É uma atitude que se faz e se refaz na prática social, no concreto, e implica na dialectização da *demúncia* e do *anúncio*. É também uma atitude que apela para uma *recientificação do campo educativo*, incorporando duas posturas que estiveram ausentes na moderna cientificidade educativa:

A primeira – «o gosto de trabalhar nas margens» – é imprescindível para que nos possamos reapropriar das instabilidades resultantes da diluição das distinções entre o educativo e o não-educativo, entre o sujeito e o objecto, entre o facto e a opinião, ou entre o individual e o social, encarando-as não como perturbação provisória de zonas de intermediação entre pólos estáveis, mas como impossibilidade de se pensar as antigas estabilidades dos pólos. A segunda – «a transgressão dos territórios estabelecidos» – é complementar da primeira e cria um espaço potencial de atribuição de uma cidadania científica aos fenómenos que não se dão a conhecer no interior dos territórios científicos estabelecidos, que transgridem as empirias estabelecidas, que são factuais porque emitem opiniões e que não se limitam a dar-se a conhecer, mas conhecem-se” (Correia, 1998: 191).

Ou seja, trata-se de um procedimento que, *construindo a cidade com esperança*, busca recientificar o campo educativo.

No quadro aqui prospectivado, o sindicalismo docente tem, portanto, um significativo papel a desempenhar. Nele, a sua actuação já não se coaduna, por exemplo, com a *redução do trabalho ao trabalho abstracto*. Com a *subordinação da dimensão ética à dimensão sistémica*. Ela já não se coaduna, enfim, com a ideia de *uma educação para o trabalho*, mas sim reivindica e constrói a *cidade educativa*.

BIBLIOGRAFIA

As fontes são como as testemunhas: Só falam utilmente se soubermos fazer-lhes as perguntas apropriadas.
Marc Bloch

1 – REFERENCIADA

1.1 – Livros e Artigos

- ADÃO, Áurea (1984). *O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Instituto Gulbenkian de Ciência.
- ADORNO, Theodor W. & HORKHEIMER, Max (1985). *Dialéctica do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar.
- AFONSO, Almerindo J. (1998). *A Política Educativa e a Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- AFONSO, Almerindo J. & ANTUNES, Fátima (2001). *Educação, Cidadania e Competitividade: Algumas Questões em tomo de uma Nova Agenda Teórica e Política*. Braga. Mimeografado.
- AFONSO, Almerindo J. (2002). “A Crise da Escola e a Educação Não-Escolar”. In: *A Página da Educação*. Porto: Abril/2002.
- AGLIETA, Michel (1976). *Regulacióin y Crisis del Capitalismo*. México: Siglo Veituno.
- ALTHUSSER, Louis (s/d). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Lisboa: Presença.
- ALMEIDA SANTOS, João (s/d). *O Princípio da Hegemonia em Gramsci*. Lisboa: Vega.
- ALALUF, Matéo (1993). *Formation professionnelle et emploi: transformation des acteurs et effects structurés*. Bruxelas : Université de Bruxelles.
- ANDERSON, Perry (1992). *O Fim da História – de Hegel a Fukuyama*. Rio de Janeiro: Zahar.
- ANDERSON, Perry (1995). “O Balanço do Neoliberalismo”. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo. *Pós-Neoliberalismo: As Políticas Públicas e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ANTUNES, Ricardo (1979). *O Que é Sindicalismo*. São Paulo: Brasiliense.
- ANTUNES, Ricardo (1991). *O Novo Sindicalismo*. São Paulo: Scritta.
- ANTUNES, Ricardo (1992). *A Rebeldia do Trabalho (O Confronto Operário no ABC Paulista: As Greves de 1978/80)*. São Paulo: Editora da Unicamp.
- ANTUNES, Ricardo (1997). *Adeus ao Trabalho?; Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho*. São Paulo: Cortez.

- ANTUNES, Fátima (1998). *Políticas Educativas para Portugal, anos 80-90: O Debate acerca do Ensino Profissional na Escola Pública*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- APLLE, Michael W. (1997). *Os Professores e o Currículo*. Lisboa: Educa.
- ARAPIRACA, J. (1982). *USAID e a Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- ARAÚJO, Helena (1982). *Towards an Analysis of Social Class and Ideologies in Portuguese Teachers* (Dissertação de Mestrado). Londres: Institute of Education/Universidade de Londres.
- ARENDT, Hannah (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- ARROYO, Miguel (1980). "Educadores e trabalhadores se identificam: que rumos tomará a educação no Brasil?". In: *Educação e Sociedade*. São Paulo: n° 5.
- ARROYO, Miguel (1981a). "Educação e Trabalho". In: *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: ANPED.
- ARROYO, Miguel (1981b). *The Making of the Worker: Education in Minas Gerais* (Tese de Doutorado). Stanford: Stanford University.
- ARROYO, Miguel (1995). "O Direito do Trabalhador à Educação". In: GOMEZ, Carlos Minayo; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo (Orgs.) (1995). *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador*. São Paulo: Cortez.
- AZEVEDO, Joaquim (2000). *Claramente Autista: Algumas Críticas acerca do Documento do Departamento do Ensino Secundário*. Porto. Mimeografado.
- BACHA, Edmar (1974). *O Economista e o Rei da Belíndia: Uma Fábula para Tecnocratas*. São Paulo: Jornal Opinião.
- BACHA, Edmar (2001). "Entrevista". In: *Revista Amanhã*. São Paulo: Edição 173, Dezembro/2001. Disponível em <http://amanha.terra.com.br/edicoes/173/entrevista.asp>.
- BAKUNIN, Mikhail (1980a). *Socialismo Libertário*. São Paulo: Global.
- BAKUNIN, Mikhail (1980b). *Deus e o Estado*. São Paulo: Cortez.
- BAKUNIN, Mikhail (1989). *O Princípio do Estado*. Brasília: Novos Tempos.
- BARRETO, José Manuel T. (1991). *A Formação das Centrais Sindicais e do Sindicalismo Contemporâneo em Portugal (1968-1990)* (Tese de Doutorado). Lisboa: ISCTE.

- BARRETO, Josi (1990). "Os Primórdios da Intersindical sob Marcelo Caetano". In: *Análise Social*. Lisboa: n°s 105-106.
- BARROSO, João (1995). *Os Liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/JNICT.
- BECKER, Gary S. (1993). *Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press.
- BELL, Daniel (1976). *O Advento da Sociedade Pós-Industrial*. Rio de Janeiro: Cultrix.
- BENTO, José G. (1978). *O Movimento Sindical dos Professores: Finais da Monarquia e I República*. Lisboa: Caminho.
- BERGREN, Christian (1994). *The Volvo Experience: alternatives to lean production in the Swedish auto industry*. S/L: Wiltshire Anthony Ltd.
- BEYON, H (1995). "A Destruição da Classe Operária Inglesa". In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: n° 27.
- BERNARDO, João (1977). *Marx Crítico de Marx: Epistemologia, Tecnologia e Classes Sociais em O Capital*. Porto: Afrontamento.
- BERNARDO, João (1979). *O Inimigo Oculto: Ensaio sobre a luta de classes, manifesto anti-ecológico*. Porto: Afrontamento.
- BERNARDO, João (1987). *Capital, Sindicatos, Gestores*. São Paulo: Vértice.
- BERNARDO, João (1990). *Crise da Economia Soviética*. Coimbra: Fora do Texto.
- BERNARDO, João (1991). *Economia dos Conflitos Sociais*. São Paulo: Cortez.
- BERNARDO, João (1995). *Poder e Dinheiro: Do Poder Pessoal ao Estado Impessoal no Regime Senhorial – séculos V a XV*. Porto: Afrontamento.
- BERNARDO, João (1998). *Estado: A Silenciosa Multiplicação do Poder*. São Paulo: Escrituras Editora.
- BERNARDO, João (2000). *Transnacionalização do Capital e Fragmentação dos Trabalhadores*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- BERNSTEIN, Basil (1977). *Class, Codes and Control*, Vol. 3. Londres : Routledge Kegan Paul.
- BETO, Frei (1986). *Cristianismo & Marxismo*. Petrópolis: Vozes.
- BIANCHI, Marina (1981). *A Teoria do Valor (dos Clássicos a Marx)*. Lisboa: Edições 70.
- BLAUG, M. (1972). *Introdução à Economia da Educação*. Porto Alegre: Globo.

- BLOCH, Ernst (1976). *Le principe espérance*. Paris: Gallimard.
- BOBBIO, Norberto & PASQUINO, Gianfranco (1992). *Dicionário de Política*, Vol. 2. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- BOLTANSKI, Luc (1982). *Les Cadres: la formation d'un groupe social*. Paris: Editions de Minuit.
- BOLTANSKI, Luc & CHIAPELLO, Ève (1999). *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Paris : Gallimard.
- BOREL, Mário (1986). *Lula, O Metalúrgico: Anatomia de uma Liderança*. São Paulo : Nova Fronteira.
- BOURDIEU, Pierre (1980). *Questios de Sociologie*. Paris: Éditions du Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- BOURDIEU, Pierre (1996). *Lição sobre a Lição*. Vila Nova de Gaia: Estratégias Criativas.
- BOURDIEU, Pierre (1998). *Contrafogos*. Oeiras : Celta.
- BOYER, Robert (1986). *La flexibilité du travail en Europe*. Paris: La Découverte.
- BOYER, Robert (1995a). « Aux Origines de la Théorie de la Régulation ». In : BOYER, Robert & SAILLARD, Yves (Org.). *Théorie de la Régulation : L'état des savoirs*. Paris: Lá Découverte.
- BOYER, Robert (1995b). « Vingt ans de recherches sur le rapport salarial : un bilan succinct ». In : BOYER, Robert & SAILLARD, Yves (Orgs.). *Théorie de la Régulation : L'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- BOYER, Robert (1997). « Les mots et réalités ». In : CORDELLIER, Serge & DOUTAUT, Fabienne (Coord.). *Mondialisation au-delà des mythes*. Paris : La Découverte.
- BRAVERMAN, Harry (1977). *Trabalho e Capital Monopolista: A degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BURKE, Peter (1980). *Sociologia e História*. Porto: Afrontamento.
- CALADO, Alder Júlio Ferreira (2000). *Tecelão da Utopia: Uma Leitura Transdisciplinar de Paulo Freire*. Caruaru: FAFICA.
- CANÁRIO, Rui (1999). "Pensar o Futuro da Educação". In: *Debates, Presidência da República: A Educação do Futuro*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- CANDEIAS, António (1981). "O Movimento Operário Português e a Educação". In: *Análise Psicológica*. Lisboa: II (1).

- CANDEIAS, António (1987). "As Escolas Operárias Portuguesas do Primeiro Quarto do Século XX". In: *Análise Psicológica*. Lisboa: nº 3.
- CANDEIAS, António (1994). *Educar de Outra Forma (A Escola Oficina nº 1 de Lisboa, 1905-1930)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANDEIAS, António (1997). "Traços da Educação Libertária no Portugal do princípio do século". In: *Revista Utopia*. Lisboa: nº 5.
- CABRAL, Manuel Vilaverde (1977). *O Operariado nas Vésperas da República*. Lisboa: Presença.
- CARDOSO, Fernando Henrique (1962). *El Método Dialectico en le Análisis Sociológico*. México: ABIIS/UNAM.
- CARDOSO, Fernando Henrique & FALETTO, Enzo (1969). *Desarrollo y Dependencia en America Latina*. México: Siglo XXI.
- CARDOSO, Fernando Henrique (1970). *Marx and Contemporary Scientific Thought*. Haia: Mouton.
- CARDOSO, Fernando Henrique (1982). "As Classes nas Sociedades Capitalistas Contemporâneas (Notas Preliminares)". In: *Revista de Economia Política*. São Paulo: nº 5.
- CARDOSO, Fernando Henrique (1993a). "Althusserianismo ou Marxismo? A Propósito do Conceito de Classes em Poulantzas". In: CARDOSO, Fernando Henrique. *O Modelo Político Brasileiro*. São Paulo: Bertrand Brasil.
- CARDOSO, Fernando Henrique (1993b). *O Modelo Político Brasileiro*. São Paulo: Bertrand Brasil.
- CARDOSO, Ciro Flomarion & BRIGNOLI, H. P (1981). *Os Métodos da História*. Rio de Janeiro: Graal.
- CARNOY, Martin & LEVIN, Henry (1987). *Escola e Trabalho no Estado Capitalista*. São Paulo: Cortez.
- CARNEIRO, Roberto (1987). "A Estratégia de Formação num Quadro de Mudança". In: *Revista de Estudos e Informação Técnica*. Lisboa: nº 2.
- CARNEIRO, Roberto (1988). "Educação e Emprego em Portugal: Uma Leitura de Modernização", Vol. V da Série *Portugal, os Próximos 20 Anos*. Lisboa: FCG.

- CARNEIRO, Roberto (1989). "Economia da Educação". In: *Cadernos de Economia*. Lisboa: Janeiro-Março.
- CARNEIRO, Roberto (1993). "Prefácio". In: MARQUES, Margarida (1993). *O Modelo Educativo das Escolas Profissionais: Um Campo Potencial de Inovação*. Lisboa: EDUCA.
- CARTER, Robert (1985). *Capitalism, Class Conflict and the New Middle Class*. Londres: Routledge and Kegan.
- CASTELLS, Manuel (1972). *La question urbaine*. Paris : François Maspero.
- CASTELLS, Manuel (1980). *Cidade, Democracia e Socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- CASTELLS, Manuel (1983). *The City and the Grassroots: A Cross Cultural Theory of Urban Social Movements*. Berkeley: University of California Press.
- CASTELLS, Manuel (1996). "Insurgents against a New Global Order: A Comparative Analysis of Chiapas, Amerindian Militias, and Aum Shinrikyo". In: *International Conference of the RC Social Movements and Social Classes*. Santa Cruz, Califórnia: ISA.
- CASTELLS, Manuel (1999). *The Information Age: Economy, Society and Culture*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- CASTILHO, Juan & KOVÁCS, Ilona (Orgs.) (1998). *Novos Modelos de Produção*. Oeiras: Celta
- CASTORIADIS, Cornelius (1982). *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- CASTRO, Ramon P. (1992). *As Questões da Qualificação e da Educação e a Nova Base Técnica do Capitalismo*. São Paulo: UFSCAR.
- CASTRO, Delúbio Soares de & MACEDO, Bernardo Gouthier (2001.). "O Sistema Público de Emprego como Peça do Estado de Bem-Estar". In: *Sindicatos y Formación*. S/l: Organización Internacional del Trabajo.
- CERDEIRA, Maria da Conceição & PADILHA, Maria Edite (1988). *As Estruturas Sindicais Portuguesas: Uma Análise Evolutiva (1933 a Abril de 1987)*. Lisboa: Ministério do Emprego e da Segurança Social
- CERDEIRA, Maria da Conceição & PADILHA, Maria Edite (1990). *A Sindicalização e Alguns Comportamentos Sindicais*. Lisboa: Ministério do Emprego e da Segurança Social.

- CONCEIÇÃO, Fernando D. Carvalho (1972). "A Revalorização do Professor do Ensino Secundário". In: *Labor*. Lisboa: Volume XXXVI.
- CONOLLY, William (1972). "The interests in Politics". In: *Politics and Society*. Madison: 2: 4.
- CORAGIO, J. L. (1993). *Economía y Educación en América Latina: Notas para una Agenda de los 90*. S/L: CEAAL.
- CORREIA, José Alberto (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: ASA.
- CORREIA, José Alberto (1990). "Escola, Novas Tecnologias e Mercado de Trabalho em Portugal". In: *Aprender*. Portalegre: nº 11.
- CORREIA, José Alberto (1991). "Formação e Mundo do Trabalho". In: LEITE, Carlinda (Org.). *Manual do Formador*, Vol. 1. Lisboa: Ministério da Educação.
- CORREIA, José Alberto, STOLEROFF, Alan & STOER, Stephen (1993). "A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal". In: *Caderno de Ciências Sociais*. Porto: nºs 12/13.
- CORREIA, José Alberto (1994). "A Educação em Portugal no limiar do Século XXI: Perspectivas de Desenvolvimento Futuro". In: *Educação, Sociedades e Culturas*. Porto: nº 2.
- CORREIA, José Alberto (1996). *Sociologia da Educação Tecnológica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CORREIA, José Alberto (1997). "Formação e Trabalho: Contribuição para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação". In: CANÁRIO, Rui (Org). *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, José Alberto (1998). *Para uma Teoria Crítica da Educação*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, José Alberto (1999a). "A Propósito da Disciplina, da Formação e dos Territórios: Considerações em torno da Solidão Profissional dos Professores". In: *Dossier Educação*. Porto: Direcção Regional de Educação do Norte.
- CORREIA, José Alberto (1999b). "As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 anos". In: *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: 12 (1).
- CORREIA, José Alberto & MATOS, Manuel (2001a). *Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos Professores*. Porto: ASA.

- CORREIA, José Alberto & MATOS, Manuel (2001b). "Da Crise da Escola ao Escolacentrismo". In: STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luíza; CORREIA, José Alberto (Orgs.). *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à Educação da Crise* – Projecto "A Sociedade Portuguesa Perante os Desafios da Globalização", sob a Direcção de Boaventura de Sousa Santos. Porto: Afrontamento.
- CORIAT, Benjamin (1994). *Pensar pelo Averso: o Modelo Japonês de Trabalho e de Organização*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- COSTA, Hermes Augusto (1997). *Os Desafios da Globalização ao Sindicalismo: Contributos para uma Perspectiva Portuguesa* (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Faculdade de Economia/Universidade de Coimbra.
- COSTA, Augusto Hermes (2002). "A Acção Sindical na UE e no MERCOSUL: Limites e Desafios". In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Coimbra: nº 62.
- COSTA, Ramiro da (1979). *Elementos para a História do Movimento Operário em Portugal (1820-1975)*. Lisboa: Assirio & Alvim.
- COUTINHO, Carlos Nelson (1984). *A Democracia como Valor Universal*. Rio de Janeiro: Salamandra.
- COUTINHO, Carlos Nelson (1989). *Gramsci: Um Estudo sobre o seu Pensamento Político*. Rio de Janeiro: Campus.
- COUTINHO, Carlos Nelson (1990). *Cultura e Sociedade no Brasil*. Belo Horizonte: Oficina do Livro.
- COUTINHO, Carlos Nelson (1996). *Marxismo e Política: A Dualidade de Poderes e Outros Ensaio*s. São Paulo: Cortez.
- CROZIER, Michel. (1968). "Sociologia do Sindicalismo". In: RODRIGUES, Leôncio Martins (Org.) (1968). *Sindicalismo e Sociedade*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- CRUZ, M. Braga da (1988). "A Situação do Professor em Portugal". In: *Análise Social*. Lisboa: nºs 103-104.
- CUNHA, Luiz Antônio (1981). "Organização do Campo Educacional: As Conferências de Educação". In: *Educação e Sociedade*. São Paulo: Maio.
- CUNHAL, Álvaro (1976). *A Revolução Portuguesa: o Passado e o Futuro*. Lisboa: Avante.
- CRUZ, Braga M. da (1990). *A Sindicalização dos Professores*. Lisboa: ICS.

- DENISON, Edward F. (1964). "La mesure de la contribution de l'enseignement (et du «facteur résiduel») à la croissance économique". In: *Le Facteur Résiduel et le Progrès Économique*. Paris: OCDE.
- DEROUET, Jean-Luis (1990). "L'évaluation des établissements scolaires dans un contexte de renégociation des équivalences nationaux". In: AECSE - *L'établissement. Politique nationale ou stratégie local?*. Paris: AECSE.
- DOERINGER, P. B. & PIORE, M. *Internal Labour Markets and Manpower Analysis*. Lexington D. C. Heath.
- DUARTE, Ozéas (1988). *Os Mercadores de Ilusões: Análise Crítica do Sindicalismo de Resultados*. São Paulo: Brasiliense.
- DRUCKER, Peter (1982). *Hacia la Economía del Futuro y Otros Ensayos*. Buenos Aires: Cronista.
- DRUCKER, Peter (1990). *Las Nuevas Realidades*. Buenos Aires: Sudamericana.
- DRUCKER, Peter (1993). *Sociedade Pós-Capitalista*. São Paulo: Pioneira.
- DUBBAR, Claude (1998). "A Sociologia do Trabalho frente à Qualificação e à Competência". In: *Educação e Sociedade*. São Paulo: nº 64.
- DURKHEIM, Émile (1984). *The Division of Labor in Society*. Nova Iorque: Free Press.
- ECO, Umberto (1983). *O Nome da Rosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- ENGELS, Friedrich (1986). *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. São Paulo: Global.
- ENGELS, Friedrich (1988). *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Global.
- ESTALINE, Joseph V. (s/d). "Introdução ao Volume 1 das Obras Escolhidas de Marx e Engels" (editadas sob a responsabilidade do ex-PCUS – Partido Comunista da União Soviética). In: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Obras Escolhidas*, Vol 1. São Paulo: Alfa-Omega.
- ESTANQUE, Elísio & MENDES, José Manuel (1998). *Classes e Desigualdades Sociais em Portugal*. Porto: Afrontamento.
- FEENBERG, Andrew (1996). "Marcuse or Habermas: Two Critiques of Technology". In: *Inquiry*. San Diego State Univesity: nº 39.

- FERNANDES, Florestan (1975). *A Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de Interpretação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- FERNANDES, Florestan (1978). *Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- FERNANDES, Rogério (1983). "Antônio Sérgio, Ministro da Instrução Pública", Separata "Antônio Sérgio", Número Especial da Revista de História das Ideias. Coimbra: Vol. 5.
- FINKEL, S. M. De (1977). "El Capital Humano: Concepto Ideológico". In: LABARCA, G. *La Educación Burguesa*. México: Nueva Imagem.
- FINKEL, S. M. de (1990). "Crisis de Acumulación y Respuesta Educativa de la Nueva Derecha". In: *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires: s/nº.
- FREIRE, Paulo (1980). *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*. São Paulo: Moraes.
- FREIRE, Paulo (1984). *Ação Cultural para a Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; Guimarães, Sérgio (1989). *Pedagogia: Diálogo e Conflito*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- FREIRE, Paulo (1995). *A Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho D'Água.
- FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio (1989). *Pedagogia: Diálogo e Conflito*. São Paulo: Cortez.
- FREYRE, Gilberto (s/d). *Casa Grande & Senzala*. Lisboa: "Livros do Brasil".
- FREYSSINET, Michel (1995). "La Production Réflexive: Une alternative à la production de masse et à la production au plus juste". In: *Sociologie du Travail*. Paris: nº 3.
- FONSECA, Carlos da (1975). *Integração e Ruptura Operária*. Lisboa: Estampa.
- FOUCAULT, Michel (1975). *Surveiller et Punir*. Paris: Fayard.
- FORTUNA, Carlos (1987). "Desenvolvimento e Sociologia Histórica: Acerca da Teoria do Sistema Mundial Capitalista e da Semiperiferia". In: *Sociologia*. Lisboa: nº 3.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (1984). *A Produtividade da Escola Improdutiva*. São Paulo: Cortez.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (1995). "Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos". In: GOMES, Carlos Minayo; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo (Orgs.). *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador*. São Paulo: Cortez.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (1996). *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez.

- FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) (1998). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. Rio de Janeiro: Vozes
- FRIEDMAN, Milton (1977). *Capitalismo e Liberdade*. Rio de Janeiro: Arte Nova.
- FRIEDMAN, Milton (1980). *Liberdade de Escolher*. Rio de Janeiro: Record.
- FUKUYAMA, Francis (1999). *O Fim da História e o Último Homem*. Lisboa: Gradiva.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio (1989). *Pedagogia: Diálogo e Conflito*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- GADOTTI, Moacir (1991). *Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- GADOTTI, Moacir (Org.) (2000). *Perspectivas Actuais da Educação*. Porto Alegre: ArtMed.
- GAMBOA, Sílvio Sánchez (1995). *Pesquisa Educacional: Quantidade-Qualidade*. São Paulo: Cortez.
- GALVAN, C. G. (1979). "É possível uma Economia da Educação?". In: *Educação & Sociedade*. São Paulo: nº 2.
- GALLINO, Luciano (1975). "Gramsci e le scienze sociali". In: *Gramsci e la Cultura Contemporanea*, Vol 2. Roma: Riuniti.
- GALLO, Sílvio D. de Oliveira (1990). *Educação Anarquista: Por uma Pedagogia do Risco* (Dissertação de Mestrado). Campinas: Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
- GENTILI, Pablo (1996). "Neoliberalismo e Educação: Manual do Usuário". In: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Escola S.A.: Quem ganha e Quem perde no Mercado Educacional do Neoliberalismo*. Brasília: CNTE.
- GENTILI, Pablo (1997). "Adeus à Escola Pública: A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias". In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Vozes.
- GENTILI, Pablo (1998). "Educar para o Desemprego: A Desintegração da Promessa Integradora". In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. Rio de Janeiro: Vozes.
- GIANNOTTI, Vito (1988). *Reconstruindo Nossa História: Cem Anos de Luta Operária*. Rio de Janeiro: Vozes.
- GIANNOTTI, José A. (1983). *Trabalho e Reflexão*. São Paulo: Brasiliense.

- GOHN, Maria da G. (1992). *Movimentos Sociais e Educação*. São Paulo: Cortez
- GOHN, Maria da G. (1996). *Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos*. São Paulo: Loyola.
- GOLDMANN, Lucien (1986). *Filosofia e Ciências Humanas*. São Paulo: Difel.
- GOMEZ, Carlos Minayo (1995). "Processo de Trabalho e Processo de Conhecimento". In: GOMES, Carlos Minayo; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo (Orgs.). *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador*. São Paulo: Cortez.
- GOENDER, Jacob (1987). *Combate nas Trevas: A Esquerda Brasileira, das Ilusões Perdidas à Luta Armada*. São Paulo: Ática.
- GORZ, Andre (1980). *Adeus ao Proletariado*. Rio de Janeiro: Forense.
- GORZ, André (1991). *Capitalisme, Socialisme, Ecologie*. Paris: Ed. Galilée.
- GORZ, Andre (1997). *Misères du présent, richesse du possible*. Paris: Débats.
- GRÁCIO, Rui (1983). "O Congresso do Ensino Liceal e os Grupos de Estudo do Pessoal Docente: Uma Alternativa sob o Caetanismo". In: *Análise Social*. Lisboa: n.ºs 77,78, 79.
- GRAMSCI, António (1975). *Quaderni del Carcere*, ed. crítica de V. Gerratna. Turim: Einaudi.
- GRAMACI, António (1978). *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- GRAMSCI, António (1979). *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- GRIFFIN, Roger (2000). "Definir o Fascismo". In: *História*. Lisboa: n.º 23.
- GRILO, Marçal (1995). "Uma Reflexão sobre Alguns Temas Educativos em Portugal". In: CAMPOS, B. P. *A Investigação Educacional em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- GRILO, Marçal (1996a). "Discurso". In: *Pacto Educativo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GRILO, Marçal (1996b). "Intervenção no Seminário Educação, Economia e Sociedade". In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Educação, Economia e Sociedade*. Lisboa: CNE.
- GRUPPI, Luciano (1978). *O Conceito de Hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Graal.

- HABERMAS, Jurgen (1987). *Teoria de la Accion Comunicativa: Critica de la Razón Funcionalista*, Vol II. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, Jürgen (1994). *Técnica e Ciência como Ideologia*. Lisboa: Edições 70.
- HARBINSON, F. H. & MYERS, C. M. (1964). *Education, Manpower and Economic Growth*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- HARVEY, David (1992). *A Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola.
- HARRIS, Nigel (1987). *The End of the Third World*. Harmondsworth, Middx: Penguin.
- HAYEK, Friedrich (1980). *Liberdade de Escolher*. Rio de Janeiro: Record.
- HAYEK, Friedrich (1985). *O Desemprego e a Política Monetária*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal.
- HAYEK, Friedrich (1987). *O Caminho da Servidão*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal.
- HEEMANN, Ademar & VIEIRA, Leociléa Aparecida (2000). *A Roupagem do Texto Científico*. Curitiba: IBPEX.
- HEGEL, G. W. Friedrich (1992). *Fenomenologia do Espírito*. Rio de Janeiro: Vozes.
- HEILBRONER, Robert (1996). *A História do Pensamento Económico*. São Paulo: Nova Cultural.
- HELLER, Agnes (1977). *Sociologia de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Península.
- HIRCHEN, D. & KOHLER, K. (1987). "Teorias Burguesas, Descripción y Crítica (Crítica de la Economía Educativa Burguesa)". In: LABARCA, G. *Economía Política de la Educación*. México: Nueva Imagem.
- HOBBS, Thomas (1997). Volume da Coleção *Os Pensadores* (Responsáveis: João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva). São Paulo: Nova Cultural.
- HOBBS, Eric (1975). "Una Pietra Angolare del Marxismo". In: *Rinascita*, 25/07/1975. S/C, Itália.
- HOBBS, Eric (1989). *História do Marxismo*, 12 Vols. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HOBBS, Eric (1995). *Era dos Extremos: O Breve Século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras.
- HOBBS, Eric (1998). *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras.
- HARDT, Michael (2002). "Today's Bandung?". In: *New Left Review*, Londres: nº 14.

- HORTA, J. (1997). "Plano Nacional de Educação: Da Tecnocracia à Participação Democrática". In: CURY, Carlos R. J. & HORTA, J. *Medo à Liberdade e Compromisso Democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Editora do Brasil.
- ILICH, Ivan (1973). *Sociedade sem Escolas*. Rio de Janeiro: Vozes.
- JESUS, Antônio Tavares de (1989). *Educação e Hegemonia no Pensamento de Antônio Gramsci*. Campinas: Autores Associados.
- JESUS, Antônio Tavares de (1998). *O Pensamento e a Prática Escolar de Gramsci*. Campinas: Autores Associados.
- JÚNIOR, Canhão (1918). "Dignificação do Professor". In: *A Federação Escolar*. S/L: nº 297, 20 de Abril/1918.
- KASSICK, Clóvis N. (1993). *Os Caminhos da Ruptura do Autoritarismo Pedagógico: O Estabelecimento de Novas Relações Sociais como Possibilidade de Novas Relações de Trabalho* (Dissertação de Mestrado). Florianópolis: Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
- KASSICK, Clóvis N. & BERON KASSICK, Neiva (1997). "A Contribuição do Pensamento Pedagógico Libertário para a História da Educação Brasileira". In: *Utopia*. Lisboa: nº 5.
- KEYNES, John Maynard (1996). Volume da Coleção *Os Economistas* (Responsável: Mário R. da Cruz). São Paulo: Nova Cultural.
- KOVÁCS, Ilona (1995). "Nouveaux modèles de production: elements d'une controverse". In: *III Encontro Rede Gerpisa*. Paris: Junho.
- KOVÁCS, Ilona (1996). "Novos Modelos de Produção: Alguns Resultados de um Projecto de Investigação". In: *Organizações e Trabalho*. Lisboa: nºs 16/17.
- KOVÁCS, Ilona (1998). "Da Controvérsia sobre os Novos Modelos de Produção". In: KOVÁCS, Ilona & CASTILLO, José Juan. *Novos Modelos de Produção: Trabalho e Pessoas*. Oeiras: Celta.
- KURZ, Robert (1992). *O Colapso da Modernização: Da Derrocada do Socialismo de Caserma à Crise da Economia Mundial*. São Paulo: Paz e Terra.
- KUENZER, Acacia (1992). *Ensino de 2º Grau: o Trabalho como Princípio Educativo*. São Paulo: Cortez.
- KUENZER, Acácia (1997). *Ensino Médio e Profissional: As Políticas do Estado Neoliberal*. São Paulo: Cortez.

- KRIEGER, Hubert (1994). "Foreword". In: GEARY, John & SISSON, Keith. *Conceptualising Direct Participation in Organisational Change, the EPOC Project*. Dublin-Luxemburgo.
- LABARCA, G. (Org.) (1977). *La Educación Burguesa*. México: Nueva Imagem.
- LACERDA, Lacôncia de Oliveria (1999). *Trabalho e Educação: Um Estudo das Proposições Pedagógicas da Reforma da Educação Profissional para as Escolas Técnicas Federais* (Monografia de Especialização). Mossoró: Faculdade de Educação/Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).
- LACLAU, Ernst (1986). "Os Novos Movimentos Sociais e a Pluralidade do Social". In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: nº2.
- LANGONI, Carlos (1974). *As Causas do Crescimento Económico no Brasil*. Rio de Janeiro: Hucitec.
- LEITE, Ivonaldo (1996). *Combatividade Sindical: As Lutas do Passado e os Desafios do Presente*. João Pessoa: Idéia Editora.
- LEITE, Ivonaldo (1998). *Trabalhadores em Educação: Ações e Necessidades Político-Educativas* (Dissertação de Mestrado). João Pessoa: Centro de Educação/Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
- LEITE, Ivonaldo (1999). "Sindicalismo Brasileiro na Encruzilhada". In: *P. O. Lisboa*: Maio/Junho
- LEITE, Ivonaldo (2000a). "Sindicatos, Democracia Sindical e Educação". In: *A Página da Educação*. Porto: Novembro/2000.
- LEITE, Ivonaldo (2000b). "As Teses Diabólicas do Professor Torres e as Paisagens da Verdade". In: *Scientia & Technica - Grupo de Teoria e História da Técnica*, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Disponível em: [//kant.fafich.ufmg.br/~scientia/](http://kant.fafich.ufmg.br/~scientia/).
- LEITE, Ivonaldo (2000c). "Trabalho e Educação: Um Estudo do Posicionamento dos Movimentos Docentes brasileiro e português diante das transformações educativas durante a década de 1990". *Projecto de Tese apresentado ao Júri do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Universidade do Porto*. Porto.
- LEITE, Ivonaldo (2001). "Qual o Destino dos Sindicatos?". In: *P.O. Lisboa*: nº 78.

- LEITE, Ivonaldo (2002a). "Some Points of View defended by the Portuguese Teacher Federation". In: *International Conference – Education and Teachers in a United Europe: Promoting Social Dialogue in Education*. Nicósia, Chipre.
- LEITE, Ivonaldo (2002b). *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: Desorganizando o Consenso*. Lisboa: Dinossauro Edições.
- LEFEBVRE, Henri (1966a). *Pour connaître la pensée de Karl Max*. Paris: Bordas.
- LEFEBVRE, Henri (1966b). *Sociologie de Marx*. Paris: Presses Universitaires de France.
- LEFEBVRE, Henri & VOLPE, Galvano Della (1969). *Ajuste de Cuentas con el Estructuralismo*. Madrid: Alberto Corazon Editor.
- LEFEBVRE, Henri (1979). *Lógica Formal/Lógica Dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- LENINE, Vladimir Ilich. (1979). *Sobre os Sindicatos*. São Paulo: LECH.
- LIMA, Marinús de; OLIVEIRA, José Grosso de; OLIVEIRA, Luísa; CERDEIRA, Maria da Conceição; ROSA, Maria Teresa S.; ALVES, Paulo M. (Orgs.) (1992). *A Acção Sindical e o Desenvolvimento*. Lisboa: Salamandra.
- LIMOEIRO CARDOSO, Miriam (1990). "Para uma Leitura do Método em Karl Marx: Anotações sobre a Introdução de 1857". In: *Cadernos do ICHF*, nº 30. Rio de Janeiro: Instituto de Ciências Humanas e Filosofia/Universidade Federal Fluminense (UFF).
- LOCKE, John (1997). Volume da Coleção *Os Pensadores* (Responsável : Anoar Aiex). São Paulo: Nova Cultural.
- LOPES, H. (1992). "Produção de Competências no Portugal de Amanhã: O desafio colocado às empresas portuguesas". In: *Revista Portuguesa de Gestão*. Lisboa: nº 1.
- LÖWY, Michael (1985). *Paysagens de la verité : introduction à une sociologie critique de la connaissance*. Paris : Antrophos.
- LÖWY, Michael (1988). *Método Dialectico e Teoria Política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- LÖWY, Micheal (1998). "Pour un nouveau internationalisme ». In : *Recherches Internationales*. Paris : n°s 52-53.
- LUIZETTO, Flávio (1982). *Utopias Anarquistas*. São Paulo: Brasiliense.
- LUKÁCS, Georg (1970). *Ontologia do Ser Social*. São Paulo: Ciências Humanas.
- LUKÁCS, Georg (1974). *História e Consciência de Classe: Estudos de Dialéctica Marxista*. Porto: Escorpião.

- LUKÁCS, Georg (1978). "As Bases Ontológicas do Pensamento e da Actividade do Homem".
In: *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo: nº 4.
- LYON, David (1992). *A Sociedade da Informação*. Oeiras: Celta.
- MCCARTHY, Thomas (1995). *La Teoría Crítica de Jurgen Habermas*. Madrid: Tecnos.
- MACHADO, Lucília (1992). *Coletânea CBE: Trabalho e Educação*. Campinas: Papirus/CEDES; São Paulo: ANDE/ANPEd.
- MALLET, Serge (1967). *La Nouvelle Classe Ouvrière*. Paris : Seuil.
- MANDEL, Ernst (1986). "Marx, la crise actuelle et l'avenir du travail humain". In: *Quatrième Internationale*. Bruxelas: nº 20.
- MANACORDA, Mário A. (1990). *O Princípio Educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MANACORDA, Paola (1984). *Lavoro e intelligenza nell'età microelettronica*. Milão: Presenze/Feltrineli.
- MANNHEIM, Karl (1972). *Ideologia e Utopia*. Rio de Janeiro: Zahar.
- MANNHEIM, Karl (1974). *Sociologia da Cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- MARCUSE, Herbert (1964). *One-Dimensional Man*. Boston: Beacon Press.
- MARCUSE, Herbert (1968). "Industrialization and Capitalism in the Work of Max Weber".
In: SHAPIRO, J. *Negations*. Boston: Beacon Press.
- MARINHO ANTUNES, M. L. (1970). "Vinte Anos de Emigração Portuguesa: Alguns Dados e Comentários". In: *Análise Social*. Lisboa: nºs 30-31.
- MARTINS, António Maria (1999). *Formação e Emprego numa Sociedade em Mutação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MARQUES, Margarida (1993). *O Modelo Educativo das Escolas Profissionais: Um Campo Potencial de Inovação*. Lisboa: EDUCA.
- MAQUIAVEL, Nicolau (1996). Volume da Colecção *Os Pensadores* (Responsável: Lívio Xavier). São Paulo: Nova Cultural.
- MARX, Karl (1971). *O Capital*, Livro I, Vol. 1 (Responsável: Reginaldo Sant'anna). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MARX, Karl (1995). Textos reunidos no Volume da Colecção *Grandes Cientistas Sociais* (Coordenador: Florestan Fernandes). São Paulo: Ática.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich (1996). *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec.

- MÉDA, Dominique (1995). *Le travail: une valeur en voie de disparition*. Paris: Alto Aubier.
- MELO NETO, José Francisco de. (1997). "O Conceito de trabalho em Marx". In: *Cadernos de Textos*. João Pessoa: CCHLA/Universidade Federal da Paraíba (UFPB).
- MELUCCI, Alberto (1989a). "Um Objectivo para os Movimentos Sociais". In: *Revista Lua Nova*. São Paulo: nº 17.
- MELUCCI, Alberto (1989b). *Nomands of the Present: Social Movements and Individual Needs in Contemporary Society*. Filadélfia: Temple, Un. Press.
- MELUCCI, Alberto (1994). "Movimentos Sociais, inovação cultural e o papel do conhecimento". In: *Novos Estudos Cebrap*. São Paulo: nº 40.
- MENEGUELLI, Jair (1989). "Entrevista". In: *Teoria & Debate*. São Paulo: nº 5.
- MERQUIOR, José Guilherme (1987). *O Marxismo Ocidental*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- MÉSZÁROS, István (1987). "The Division of Labour and the Post-Capitalist State". In: *Monthly Review*. Nova Iorque: Vol. 39/3.
- MÉSZÁRIOS, István (1989). *Produção Destrutiva e Estado Capitalista*. São Paulo: Ensaio.
- MICHELS, Robert (1982). *Sociologia dos Partidos Políticos*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- MINCER, Jacob (1974). *Schooling, Experience, and Earning*. Nova Iorque: Columbia University Press.
- MONLEVADE, João C. (1992). "Como o Movimento Sindical tematiza a Questão Educacional". In: *Sociedade Civil e Educação*. Campinas: Papirus (S/I).
- MONÉS, Jondi (1980). *Ferrer Guardia y la Pedagogia Libertária: Elementos para um Debate*. Barcelona: Icaria.
- MÓNICA, Maria Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.
- MÓNICA, Maria Filomena (1980). "Ler e Aprender: Debate sobre a Educação Popular nas Primeiras Décadas do Século XX". In: *Análise Social*. Lisboa: nº 63.
- MOODY, Kim (1997). *Workers in a Lean World*. Londres: Verso.
- MORAES, Dênis (1997). "Notas sobre o Imaginário Social e Hegemonia Cultural". In: *Contracampo*. Rio de Janeiro: nº 01.
- MORAES, António Ermírio (1993). "Educação pelo Amor de Deus". In: *Folha de São Paulo*. São Paulo: Edição do dia 20 de Junho/1993.

- MORAIS, Jorge Ventura de (1994). "Democracia y política interna en los sindicatos brasileños". In: *Revista Mexicana de Sociología*. Cidade do México: nº 03.
- MOREL, Mário (1986). *Lula, o Metalúrgico – Anatomia de uma Liderança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- MOTA, Carlos Guilherme da & NOVAIS, Fernando (1982). *O Processo Político da Independência do Brasil*. São Paulo: Moderna.
- NASCIMENTO, Luciano Cavalcanti do (1996). *Sindicalismo e Educação: Um Estudo do Debate Educacional no Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (1990-1994)* (Dissertação de Mestrado). Recife: Centro de Educação/Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
- NAMO DE MELLO, Guiomar (1998). *Cidadania e Competitividade: Desafios Educacionais do Terceiro Milénio*. São Paulo: Cortez.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley (2000). "Por que Dois Planos Nacionais de Educação?". In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *Educação e Política no Limiar do Século XXI*. São Paulo: Autores Associados.
- NOSELLA, Paolo (1995). "Trabalho e Educação". In: GOMEZ, Minayo Carlos; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador*. São Paulo: Cortez.
- NOSELLA, Paolo (1998). "A Escola Brasileira no Final do Século: Um Balanço". In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. Petrópolis: Vozes.
- NORONHA, Mário de (1993). *Sindicalismo: Que Futuro?*. Lisboa: Clássica Editora.
- NÓVOA, António (1987). *Les temps des professurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- NÓVOA, António (1993). *A Imprensa de Educação e Ensino: Repertório Analítico (Séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- OFFE, Claus (1983). *New Social Movements as a Metal Political Challenge*. Bielefeld: University of Bielefeld.
- OFFE, Claus (1984). *Problemas Estruturais do Estado Capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

- OFFE, Claus (1985). "New Social Movements: Challenging the Boundaries of Institutional Politics". In: *Social Research*, nº 52.
- OFFE, Claus (1988). *Partidos Politicos y Nuevos Movimientos Sociales*. Madrid: Sistema.
- OFFE, Claus (1989). *Trabalho e Sociedade: Problemas Estruturais para o Futuro da Sociedade do Trabalho*. São Paulo: Brasiliense.
- OFFE, Claus (1990). "Sistema Educacional, Sistema Ocupacional e Política da Educação: Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional". In: *Educação e Sociedade*. São Paulo: nº 35.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo (1996). "A Nova Problemática do Trabalho e a Ética". In: OLIVEIRA, Manfredo Araújo & TEIXEIRA, Francisco J. S. (Orgs.) (1996). *Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva: As Novas Determinações do Mundo do Trabalho*. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará.
- OLIVEIRA, Francisco (1988). "O Surgimento do Anti-Valor: Capital, força de trabalho e fundo público". In: *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo: 22.
- PAIVA, Vanilda & WARDE, Mirian (1993). "Novo Paradigma do Desenvolvimento e a Centralidade do Ensino Básico". In: *Educação & Sociedade*. São Paulo: nº 44.
- PALLOIX, C. "O Processo de Trabalho: Do Fordismo ao Neofordismo". In: *Processo de Trabalho e Estratégia de Classe*. Rio de Janeiro: Zahar (S/I).
- PARSONS, Talcott (1961). « The School Class as a Social System : Some Functions in American Society ». In : HELSEY, R. H. *Education, Economy and Society*. Nova Iorque: S/E.
- PARSONS, Talcott (1971). "Value-freedom and objectivity". In: Stammer, O. (ed.). *Max Weber and sociology today*. Harper: Londres.
- PATRÍCIA, Fátima (1995). *A Questão Social no Salazarismo: 1930-1947*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- PEREIRA, Lia Valls (1999). "Toward the Common Market of the South: Mercosur's Origins, Evolution, and Challenges". In: ROETT, R (Org.). *Mercosur: Regional Integration, World Markets*. London: Lynne Rienner Publishers.
- PEREIRA, Astrojildo (1962). *A Formação do PCB*. Rio de Janeiro: Vitória.

- PERERIRA, Célia M^a da C. (1991). *O Planejamento Educacional Participativo e o Movimento Docente* (Dissertação de Mestrado). Recife: Centro de Educação/Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
- PETITAT, André (1982). *Production de l'école – Production de la société*. Geneve: Droz.
- PINTO, Mário & MOURA, Carlos (1972). “Estruturas Sindicais Portuguesas: Contributo para o seu Estudo”. In: *Análise Social*. Lisboa: n° 33.
- PIORE, Michael & BERGER, Suzane (1980). *Dualism and Discontinuity in Industrial Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- POULANTZAS, Nicos (1968a). *Pouvoir Politique et Classes Sociales*. Paris: Maspero.
- POULANTZAS, Nicos (1968b). “Breves remarques sur l’objet du Capital”. In: FAY, Victor. *En partant du Capital*. Paris: Anthropos.
- PRADO JÚNIOR, Caio (1987). *A Revolução Brasileira*. São Paulo: Brasiliense.
- PRIGOGINE, Ilya & STENGERS, Isabelle (1990). *Entre o Tempo e a Eternidade*. Lisboa: Gradiva.
- PROUDHON, Pierre-Joseph (1975). *A Nova Sociedade*. Porto: Rés.
- PROUDHON, Pierre-Joseph (1996). *Do Princípio Federativo*. Lisboa: Colibri.
- PROUDHON, Pierre-Joseph (1998). *A Propriedade é um Roubo*. Porto Alegre: LPM.
- RIBEIRO, Maria Luísa S. (1984). *A Formação Política do Professor de 1^o e 2^o Graus*. São Paulo: Cortez.
- RIFKIN, Jeremy (1995). *The End of the Work: the decline of the global labor force and the dawn of the post-market era*. Nova Iorque: Putnam's Sons.
- REIS, José (1993). “A Heterogeneidade de uma Economia Semiperiférica”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Portugal: Um Retracto Singular*. Porto: Afrontamento.
- RESENDE, José Manoel (2001). *O Engrandecimento de uma Profissão: Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo* (Tese de Doutoramento). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Universidade de Lisboa.
- RODRIGUES, Maria João (1996). *O Sistema de Emprego em Portugal: Crise e Mutações*. Lisboa: Dom Quixote.
- RODRIGUES, Edgar (1997). “O Movimento Anarquista no Brasil”. In: *Utopia*. Lisboa: n° 5.
- RODRIGUES, Francisco Martins (1999). *Abril Traído*. Lisboa: Edições Dinossauro.

- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1997). Volume da Coleção *Os Pensadores* – Vol. I (Responsável: Lourdes Santos Machado). São Paulo: Nova Cultural.
- ROSE, (1984). *Enquête d'emploi: formation, chômage, emploi*. Paris: Économique.
- ROSSI, Wagner (1978). *Capitalismo e Educação*. São Paulo: Cortez/Moraes.
- RUIZ, Erasmo (1998). *Freud no Divã do Cárcere: Gramsci analisa a Psicanálise*. Campinas: Autores Associados.
- SALM, Cláudio (1980). *Escola e Trabalho*. São Paulo: Brasiliense.
- SÁ, Victor de (1978). *Formação do Movimento Operário Português*. Coimbra: Centelha.
- SÁ, Victor (1980). *Evolução do Movimento Operário e do Sindicalismo em Portugal*. Porto: Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores Têxteis.
- SADER, Emir (1988). *Quando Novos Personagens entram em Cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- SANDRONI, Paulo (1996). *Dicionário de Economia e Administração*. São Paulo: Nova Cultural.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1985). « Estado e Sociedade na Semiperiferia do Sistema Mundial : O Caso Português ». In : *Análise Social*. Lisboa : nº 87/88/89.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal*. Porto :Afrontamento .
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1993) (Org.). *Portugal: Um Retracto Singular*. Porto: Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1994). *Pela Mão de Alice*. Porto: Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2001). “Entre o Primeiro Mundo e o Terceiro Mundo”. In: *A Cor do Tempo Quando Foge (Crónicas, 1985-2000)*. Porto: Afrontamento.
- SAVIANI, Dermeval (1989). *Sobre a Concepção de Politecnia*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ.
- SCHAFF, Adam (1990). *Sociedade Informática*. São Paulo: Brasiliense.
- SCHNAPPER, Dominique (1997). *Contre le fin du travail*. Paris: Éditions Textuel.
- SCHULTZ, Theodoro (1962). *O Valor Económico da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- SCHULTZ, Theodoro (1973). *Capital Humano*. Rio de Janeiro: Zahar.
- SCHULTZ, Theodoro (1983). “La inversion en Capital Humano”. In: *Educación y Sociedad*. Madrid: Akal Editn (S/I).
- SIMONSEN, Mário Henrique (1969). *Brasil 2001*. Rio de Janeiro: ANPEC.

- SHEEHAN, Joher (1975). *A Economia da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- SKIDMORE, Thomas E. (1998). *Uma História do Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- SHIROMA, Eneida Oto & CAMPOS, Roselane Fátima (1997). "Qualificação e Reestruturação Produtiva: Um balanço das Pesquisas sobre Educação". In: *Educação e Sociedade*. Campinas: nº 61..
- SILVA, Antônio Ozai (1988). *História das Tendências no Brasil: Origens, Cisões e Propostas*. São Paulo: Dag Gráfica e Editorial.
- SILVA, Manuel Carvalho da (2002). "Perguntas aos dirigentes sindicais". In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Coimbra: nº 62.
- SILVESTRE, Jean-Jacques (1978). *Les Inégalités de Salaires: marché du travail et croissance économique*. Paris: Economie.
- SOARES, Carlos (1915). "Os Nossos Deputados". In: *A Federação Escolar*. S/L: nº 170, 30 de Maio/1915.
- SODRE, Nelson Werneck (1973). *Formação Histórica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense.
- SOLÁ, Pere (1978). *Las Escuelas Racionalistas en Cataluña (1909-1939)*. Barcelona: Tusquets.
- SOUSA, José Alves de (1914). "O Congresso: Uma Semana de Glória". In: *A Federação Escolar*. S/L: nº 111, 12 de Abril/1914
- SOUSA, Manoel Joaquim de (1976). *O Sindicalismo em Portugal*. Porto: Afrontamento.
- STACCONE, Giuseppe (1989). *O Pensamento do Homem Ocidental e o Problema de Deus*. Petrópolis: Vozes.
- STOLEROFF, Alan (1988). "A Estratégia Sindical e o Comportamento Organizacional: O Caso da CGT-IN". In: *Análise Psicológica*. Lisboa: nºs 3-4.
- STOLEROFF, Alan & NAUMANN, Reihard (1993). "A Sindicalização em Portugal: A sua Medida e a sua Distribuição". In: *Sociologia: Problemas e Práticas*. Lisboa: nº 14.
- STOER, Stephen R. (1985). "A Revolução de Abril e o Sindicalismo dos Professores em Portugal". In: *Caderno de Ciências Sociais*. Porto: nº 3.
- STOER, Stephen R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980, uma Década de Transição*. Porto: Afrontamento.

- STOER, Stephen R. (1998). "Prefácio". In: ANTUNES, Fátima. *Políticas Educativas para Portugal, Anos 80-90: O Debate acerca do Ensino Profissional na Escola Pública*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- STROOBANTS, Marcelle (1993). *Sociologie du travail*. Paris : Nathan.
- TANGUY, Lucien & ROPE, F. (1994). *Savoirs et compétences: de l'usage de ces notions dans l'école et dans l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- TEIXEIRA, José S. Francisco & OLIVEIRA, Manfredo Araújo de (Orgs.). (1996). *Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva: As Novas Determinações do Mundo do Trabalho*. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará.
- TEIXEIRA, José S. Francisco (1996). "Modernidade e Crise: Reestruturação Capitalista ou Fim do Capitalismo". In: TEIXEIRA, José Francisco & OLIVEIRA, Manfredo Araújo (Orgs.). *Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva: As Novas Determinações do Mundo do Trabalho*. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará.
- TEODORO, António (1978). "Nas suas Páginas as Lutas dos Professores". In: *O Professor*. Lisboa: nº 10.
- TEODORO, António (2001). "Organizações Internacionais e Políticas Educativas Nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade". In: STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luíza; CORREIA, José Alberto (Orgs.). *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à "Educação da Crise"* Projecto "A Sociedade Portuguesa Perante os Desafios da Globalização", Direcção de Boaventura de Sousa Santos. Porto: Afrontamento.
- TELLES, Jover (1962). *O Movimento Sindical no Brasil*. Rio de Janeiro: Vitória.
- TIRADENTES SANTOS, Aparecida de Fátima (2000). *Desigualdade Social e Dualidade Escolar: Conhecimento e Poder em Paulo Freire e Gramsci*. Petrópolis: Vozes.
- THOMAS, Tom (1988). *Crise technique et temps de travail*. Paris : Édition de l'Auteur.
- THOMAS, Tom (1994). *Partager le travail, c'est changer le travail*. Paris : Albatroz.
- THOMAS, Tom (1998). *Ni fin du travail, ni travail sans fins: une critique de la pensée unique sur le travail*. Paris : Editions Onciale.
- TOFFLER, Alvin (s/d). *A Terceira Onda*. Rio de Janeiro: Record.
- TOFFLER, Alvin (1973). *O Choque do Futuro*. Rio de Janeiro: Arte Nova.
- TOFFLER, Alvin (1977). *O Espaço da Economia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- TOFFLER, Alvin (1985). *A Empresa Flexível*. Rio de Janeiro: Record.
- TOGLIATTI, Palmiro (1978). *Lições sobre o Fascismo*. São Paulo: Ciências Humanas.
- TOURAINE, Alain (1955). *L'Evolution du travail ouvrier aux usines Renault*. Paris : Centre National de la Recherche Scientifique.
- TOURAINE, Alain (1965). *Sociologie de l'action*. Paris: Seuil.
- TOURAINE, Alain (1973). *Production de la société*. Paris: Seuil.
- TOURAINE, Alain (1974). *Pour la Sociologie*. Paris: Seuil.
- TOURAINE, Alain (1977). "Movimentos Sociais e Ideologias nas Sociedades Dependentes". In: ALBUQUERQUE, J. A. G. (Org.). *Classes Médias e Política no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- TOURAINE, Alain. (1984). *Le retour de l'acteur*. Paris: Fayard.
- TOURAINE, Alain (1996). "Collective Action at the End of the Global Century". In: *International Conference of the RC Social Movements and Social Classes*. Santa Cruz, California: ISA.
- VEIGA, Pedro Mota da (1999). "Brazil in Mercosur: Reciprocal Influence. In: ROETT, R (Org.). *Mercosur: Regional Integration, World Markets*. London: Lynne Rienner Publishers, 25-33.
- VILAS, Carlos (1995). "Economic Restructuring, Neoliberal Reforms, and the Working Class in Latin America". In: Sandor Halebsky and Richard L. Harris, eds., *Capital, Power and Inequality in Latin America*. Boulder: Westview Press.
- VAIZEY, John (1968). *Economia da Educação*. São Paulo: IBRASA.
- WALLERSTEIN, Imanuel (s/d). *O Moderno Sistema Mundial*. Porto: Afrontamento.
- WEBB, Sidney & WEBB, Béatrice (1987). *Historie du trade unionisme*. Paris : Girard.
- WEBER, Max (1996). Textos reunidos no Volume da Coleção *Grandes Cientistas Sociais* dedicado a Max Weber (Coordenador : Florestan Fernandes). São Paulo: Ática.
- WEFFORT, Francisco (1978). *O Populismo na Política Brasileira*. Rio de Janeiro : Paz e Terra.
- WOBBE, Werner (1992). *What are Anthropocentric Systems? Why are they a Strategic Issue for Europe*. Bruxelas, CES/FAST.
- WRIGHT, Erik Olin (1997). *Counts: Comparative Studies in Class Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

1.2 – Documentos Governamentais e de Organizações Internacionais

- BANCO MUNDIAL (1994). *Priorities and strategies for Education. A World Bank Review*. Washington, D.C.: The World Bank Group. Series Development in Practice.
- BANCO MUNDIAL (1999). *Education Sector Strategy*. Washington, D.C.: The World Bank Group. Human Development Network.
- BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Gráfica do Senado.
- BRASIL (1995a). *Questões Críticas da Educação Brasileira*. Brasília: Ministério da Educação & Ministério do Trabalho.
- BRASIL (1995b). *Educação Profissional: Um Projecto para o Desenvolvimento Sustentado*. Brasília: SEFOR/Ministério do Trabalho.
- BRASIL (1996a). *Habilidades: Uma Questão de Competências*. Brasil: SEFOR/Ministério do Trabalho.
- BRASIL (1996b). *Reconstruindo a Institucionalidade da Educação Profissional*. Brasília: SEFOR/Ministério do Trabalho.
- BRASIL (1996c). *PLANFOR: Trabalho e Empregabilidade*. Brasília: SEFOR/Ministério do Trabalho.
- BRASIL (1997a). *Programa Brasileiro para a Sociedade da Informação*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia.
- BRASIL (1997b). *Bases de um Programa Brasileiro para a Sociedade da Informação*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia.
- BRASIL (1997c). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Introdução*, Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação.
- BRASIL (1998a). Lei nº 8.948, de 8 de Dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. In: *Educação Profissional: Legislação Básica*. Brasília: Secretária de Educação Média e Tecnológica/Ministério da Educação.
- BRASIL (1998b). Lei de Directrizes e Bases da Educação – 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Directrizes e Bases da Educação Nacional In: *Educação*

Profissional: Legislação Básica. Brasília: Secretária de Educação Média e Tecnológica/Ministério da Educação.

BRASIL (1998c). Decreto 2.208, de 17 de Abril de 1997. Regulamenta dispositivos constitucionais e trata da reconfiguração da Educação Profissional brasileira. In: *Educação Profissional: Legislação Básica*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/Ministério da Educação.

BRASIL (1998d). Portaria nº 1.005, de 10 de Setembro de 1997. Estabelece medidas e procedimentos relativos a Reforma da Educação Profissional. In: *Educação Profissional: Legislação Básica*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/Ministério da Educação.

BRASIL (1998e). Portaria Interministerial nº 1.018, de 11 de Setembro de 1997. Estabelece procedimentos relativos à Reforma da Educação Profissional. In: *Educação Profissional: Legislação Básica*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/Ministério da Educação.

BRASIL (1999a). *Directrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional*. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL (1999b). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL (2000a). *A Nova Educação Profissional*. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL (2000b). *PROEP: Programa de Expansão da Educação Profissional*. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL (2000c). *O Novo Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL (2000d). *Ensino Médio: Políticas*. Brasília: Ministério da Educação.

CEPAL (1990). *Transformación Productiva con Equidad*. Santiago do Chile: CEPAL.

CEPAL (1995). *Panorama Social de América Latina*. Santiago do Chile: CEPAL

CEPAL & UNESCO (1992). *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*. Santiago do Chile: Publicación de las Naciones Unidas.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (1999). *Sobre o Brasil*. São Paulo.

CONSELHO ECONÓMICO E SOCIAL (2001). *Acordo sobre Política de Emprego, Mercado de Trabalho, Educação e Formação*. Lisboa.

- CONSELHO ECONÓMICO E SOCIAL (2002). *Conselho Económico e Social – Lei Constitucional nº 1, de 20 de Setembro de 1997, Quarta Revisão Constitucional*. Disponível em www.ces.pt/html/p_main.htm
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1996). *Educação, Economia e Sociedade*. Lisboa: CNE.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Org.) (1999). *Ensino Experimental e Construção de Saberes*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CONSELHO DA EUROPA (1992). *Quel Enseignement Secondaire pour une Europe en mutation? Tendences, enjeux et perspectives*. Strasbourg.
- CONSELHO DA EUROPA (1994). *Rapport de la Conférence Finale du Project “Um Enseignement Secondaire pour l’Europe*. Strasbourg.
- COMISSÃO EUROPEIA (1994). *Crescimento, Competitividade e Emprego: Os Desafios e as Pistas para educar no Século XXI (Livro Branco)*. Luxemburgo: Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- COMISSÃO EUROPEIA (1995). *Ensinar e Aprender: Rumo à Sociedade Cognitiva (Livro Branco sobre Educação e Formação)*. Luxemburgo: Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- IEFP (2000). *FORMAR – Revista dos Formadores*. Lisboa: nº 35.
- OCDE (1984). *Exame das Políticas Nacionais de Educação (Portugal)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- OCDE (1987). *Papel da Educação no Desenvolvimento Sócio-Económico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- OCDE (1989). *O Ensino na Sociedade Moderna*. Porto: ASA.
- OCDE (1994). *Redéfinir le Curriculum: un enseignement pour le XXI^{ème} siècle*. Paris.
- PORTUGAL (s/d).. *Sobre o Ensino Técnico-Profissional em Portugal: Evolução e Problemas Actuais*. Porto: Ministério da Administração Interna/Comissão de Coordenação da Região Norte.
- PORTUGAL (1986). *Lei de Directrizes e Bases, Lei 46/86*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PORTUGAL (1991). *Escolas Profissionais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PORTUGAL (1992a). *O Impacto Económico da Educação sobre a Produtividade do Trabalho*. Lisboa: Ministério da Educação.

- PORTUGAL (1992b).. *Despacho Normativo 87/92*, de 5 de Julho de 1992. Institui as Unidades de Inserção na Vida Activa (UNIVAs). Lisboa: Ministério para a Qualificação e o Emprego
- PORTUGAL (1993a). *Portaria n° 295/93*, de 13 de Março de 1993. Dispõe sobre a criação dos Clubes de Emprego. Lisboa: Ministério do Emprego e da Segurança Social
- PORTUGAL (1993b).. *Despacho Normativo 52/93*, de 6 de Março de 1993. Uniformiza os normativos e procedimentos relativos aos programas de formação/emprego. Lisboa: Ministério do Emprego e da Segurança Social
- PORTUGAL (1994a). *Decreto Regulamentar n° 15/94*, de 6 de Julho de 1994. Redefini as regras de apoio ao emprego e à formação profissional. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros
- PORTUGAL (1994b). *Decreto Regulamentar n° 68/94*, de 26 de Novembro de 1994. Estabelece as condições gerais de emissão de certificados de formação e aptidão profissionais. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros
- PORTUGAL (1996a). *Pacto Educativo para o Futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PORTUGAL (1996b). *Despacho Normativo n° 27/96*, de 9 de Julho de 1996. Dispõe sobre novos normativos para as Unidades de Inserção na Vida Activa (UNIVAs). Lisboa: Ministério para a Qualificação e o Emprego
- PORTUGAL (1996c). *Portaria n° 192/96*, de 30 de Maio de 1996. Regula a concessão de prestações de desemprego. Lisboa: Ministérios para a Qualificação e o Emprego e da Solidariedade e Segurança Social.
- PORTUGAL (1996d). *Portaria n° 414/96*, de 24 de Agosto de 1996. Cria o Programa Escola-Oficinas. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros
- PORTUGAL (1997a). *Portugal na Sociedade da Informação*. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia.
- PORTUGAL (1997b). *Portaria n° 268/97*, de 18 de Abril de 1997. Trata da sistematização das normas de funcionamento do regime de concessão de apoios técnicos e financeiros em relação aos Estágios Profissionais. Lisboa: Ministério para a Qualificação e o Emprego.
- PORTUGAL (1997c).. *Portaria n° 1271*, de 26 de Dezembro. Dispõe sobre normas relativas aos Estágios Profissionais. Lisboa: Ministério para a Qualificação e o Emprego.

- PORTUGAL (1998a). *Resolução do Conselho de Ministros n° 136/98*, de 5 de Novembro de 1998. Dispõe sobre o Programa VIDA-EMPREGO. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros
- PORTUGAL (1998b). *Resolução do Conselho de Ministros n° 59/58*, de 8 de Abril de 1998. Aprova o Plano Nacional de Emprego. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- PORTUGAL (1998c). *Plano Nacional de Emprego*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- PORTUGAL (2000). *Revisão Curricular no Ensino Secundário: Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação
- PORTUGAL (2001a). *A Economia Portuguesa: Inovação e Competitividade*. Lisboa: Ministério das Finanças.
- PORTUGAL (2001b). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PORTUGAL (2001c). *Decreto-lei n° 6/2001*, de 18 de Janeiro de 2001. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- PROJECTO REGIONAL MEDITERRÂNEO (1963). *Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa*. Lisboa: Instituto de Alta Cultura/Centro de Estudos de Estatística Económica.
- PROJECTO REGIONAL MEDITERRÂNEO (1964). *Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa. (Metrópole) – Previsão para 1975*. Lisboa: Instituto de Alta Cultura/Centro de Estudos de Estatística Económica.
- UNESCO (1989). *Educação, Formação e Emprego*. Lisboa: Ministério da Educação.
- UNESCO (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Porto: ASA.

1.3 – Documentos da CNTE e da FENPROF

- APEOSP & CNTE (s/d). *Revista de Educação : Trabalho-Educação-Escola*. São Paulo : n° 4.
- CPB/CNTE (1983). *Evolução das Reivindicações e Formas de Encaminhamento/Estrutura interna*. Brasília.
- CNTE (1989). *Jornal CNTE Notícias*. Brasília : n° 6.

- CNTE (1990). *Resoluções do Congresso Nacional de Unificação dos Trabalhadores em Educação*. Aracaju.
- CNTE (1991). *Caderno de Teses do XXIII Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação*. Olinda.
- CNTE (1993). *XXIV Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação/Resoluções e Estatuto*. Rio de Janeiro.
- CNTE (1995a). *Revista de Educação da CNTE* (Coletânea de Textos do XXV Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação). Brasília : nº 2.
- CNTE (1995b). *Transformações no Mundo do Trabalho*. Brasília.
- CNTE (1995c). *Educação do Trabalhador*. Brasília.
- CNTE (1996a). *Cadernos de Educação – I Congresso Nacional de Educação..* Brasília : nº 2.
- CNTE (1996b). *Cadernos de Educação - Educação Profissional em Debate*. Brasília : nº 1.
- CNTE (1996c). «Formação do Educador: Proposições para a Qualidade Social». In : *Cadernos de Educação – Políticas para o Ensino Médio*. Brasília: nº 2.
- CNTE (1997a). *Resoluções do XXVI Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação*. Cuibá.
- CNTE (1997b). «Educação Profissional: Decreto vê apenas mercado». In: *Jornal CNTE Notícias*. Brasília : nº 46.
- CNTE (1997c). *Plano Nacional de Educação da Sociedade Civil*. Belo Horizonte.
- CNTE (1999). *Resoluções do XXVII Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação*. Belo Horizonte.
- CNTE & CUT (2001). *Por um Mercosul com Emprego, Salários e Proteção Social*. Brasília.
- FENPROF (1986). « As Propostas da FENPROF para uma Lei de Bases do Sistema Educativo e o Desenvolvimento da Educação ». In : *Jornal da FENPROF*. Lisboa : Maio.
- FENPROF (1989a). *III Congresso Nacional dos Professores, Professor: Uma Profissão de Futuro* (Intervenção do Secretário-Geral no III Congresso Nacional dos Professores).
- FENPROF (1989b). *3º Congresso Nacional dos Professores: Programa de Acção da FENPROF 1989-1992*. Lisboa.
- FENPROF (1992a). *IV Congresso Nacional dos Professores: Programa de Acção da FENPROF para o Triénio 1992/1995*. Coimbra.

- FENPROF (1992b). *Os Professores e a Acção Sindical; Mudar a Escola; Valorizar a Profissão Docente* (Texto de Tema de Estudo no IV Congresso Nacional dos Professores). Coimbra.
- FENPROF (1995a). *V Congresso Nacional dos Professores* (Separata com textos ao debate). Lisboa.
- FENPROF (1995b). *V Congresso Nacional dos Professores* (Documento final). Lisboa.
- FENPROF (1995c). *Por uma Nova Política Educativa, Por uma Escola de Qualidade e uma Profissão Valorizada: Um Sindicalismo Reflexivo e Actuante* (Intervenção do Secretário-Geral no V Congresso Nacional dos Professores). Lisboa.
- FENPROF (1995d). *Resolução : O Tempo dos Sindicatos*. Lisboa.
- FENPROF (1998a). *Intervenção na Sessão de Abertura do VI Congresso* (Intervenção do Secretário-Geral no VI Congresso Nacional dos Professores). Braga.
- FENPROF (1998b). *VI Congresso Nacional dos Professores/Programa de Acção (1998-2001), Tema I: Numa Europa e num Mundo em Acelerada Transformação*. Braga.
- FENPROF (1998c). *VI Congresso Nacional dos Professores/Programa de Acção (1998-2001), Tema II: Um Sistema Educativo que urge Transformar*. Braga.
- FENPROF (1998d). *VI Congresso Nacional dos Professores : Uma Educação e uma Escola para o Século XX* (Resolução). Braga.
- FENPROF (1999). *Revisão Curricular do Secundário : A Opinião da FENPROF*. Lisboa.
- FENPROF (2000). *História da FENPROF* (Texto-panfleto). Lisboa.
- FENPROF (2001a). «Orientações Estratégicas da FENPROF para o Triénio 2001-2004) ». In : *Jornal da FENPROF*. Lisboa : nº 171.
- FENPROF (2001b). «Os Senhores do Poder são incapazes de ouvir» (Intervenção do Secretário-Geral no VII Congresso Nacional dos Professores). In : *Jornal da FENPROF*. Lisboa : nº 171.
- FENPROF (2001c). *Jornal da FENPROF*. Lisboa : nº 172.

1.4 – Textos de Outras Entidades Sindicais e Documentos de Outras Organizações

BOLETIM AUTONOMIA SINDICAL (2001) – Texto *Autonomia Sindical : Devolver o Poder aos Professores*. Lisboa : nº 39.

CIMEIRA SINDICAL MERCOSUL (2000). *Por um MERCOSUL com Emprego, Salários e Proteção Social*. Florianópolis.

CGTP-IN(1986). *Programa da CGTP-IN, Programa de Acção e Plataforma Reivindicativa*. Lisboa: Edições 1º de Outubro.

CGTP-IN (1998). *VIII Congresso da CGTP - Programa de Acção: II, 2.1 - Desenvolver a Qualificação Profissional*. Lisboa.

CGTP-IN (2002a). *XIX Congresso da CGTP – Programa de Acção*. Lisboa.

CGTP-IN (2002b). *Relatório da Actuação da CGTP-IN no Conselho Económico e Social*. Lisboa.

CUMBRE DE LOS PUEBLOS DE LAS AMÉRICAS (2001). *Declaración de la Segunda Cumbre de los Pueblos de las Américas: Não à ALCA, Outra América es Possível!* Quebec.

CUT (1983). *Estatutos*. São Paulo.

CUT (1991). *Resoluções do IV CONCURT*. São Paulo.

CUT (1994). *Resoluções do V CONCURT*. São Paulo.

CUT (1995). *Resoluções da VII Plenária Nacional Zumbi dos Palmares*. São Paulo.

CUT (1996). *A Questão da Qualidade e da Produtividade no Brasil: A Visão dos Trabalhadores*. São Paulo.

FNE (2000). *História da FNE*. Lisboa .

IEDI (1992). *Mudar para Competir: A Nova Relação entre Competitividade e Educação*. São Paulo .

IEL (1992). *Relatório de 1992*. São Paulo.

IHL (1992). *Educação Fundamental e Competitividade Industrial: Uma Proposta para a Acção do Governo*. São Paulo.

ISE (1988). *O Movimento Sindical em Portugal*. Bruxelas: Info, 23.

PCP (1976). *Documentos Políticos do Comité Central*. Lisboa: Avante.

PCP (1944). *Avante*. S/L: nº 53.

SPLIU (s/d). *Quem Somos? Em que acreditámos? Em que queremos ser diferentes?*.
Guimarães.

SNPL (s/d - a). *A Instituição*. Lisboa.

SNPL (s/d - b). *Acções a Favor da Valorização da Carreira*. Lisboa.

1.5– Jornais, Revistas, Boletins, Outros

FORMAR (2000), *Revista do Instituto de Emprego e Formação Profissional*. Lisboa: nº 35.

Jornal O Construtor (1917) . S/L: nº 210

O PÚBLICO. “A Visão da História de Francisco Martins Rodrigues”. Lisboa: Edição do dia
02 de Dezembro/2000, págs. 6-7.

O PÚBLICO. Edição do dia 06 de Outubro/2002.

O Futuro era Agora (s/d). Lisboa: Edições Dinossauro.

Revista Vértice (1995). Lisboa: nº 68 (Edição dedicada ao tema *Sindicalismo: Os Novos Caminhos da Sociedade*)

Revista Educação Nacional (1912). S/L: nº 10.

Revista Educação Nacional (1915). S/L: nº 1.

Revista Utopia (1997). Lisboa: nº 05.

2 - BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

2.1 – Livros e Artigos

ALLIEZ, E. (1988). “Estilhaços do Capital”. In: ALLIEZ, E. & FEHER, M (Orgs.) (1988).
Contraponto: Ensaio sobre algumas metamorfoses do capital. Rio de Janeiro: Paz e
Terra.

ALTHUSSER, Louis (1992). *O Futuro é Muito Tempo*. Porto: Asa.

AMIN, Samir (2000). *Os Desafios da Mundialização*. Lisboa: Edições Dinossauro.

ANDERSON, Perry (1976). *Considerações sobre o Marxismo Ocidental*. São Paulo:
Brasiliense.

- ANDERSON, Perry (1985). *A Crise da Crise do Marxismo*. São Paulo: Brasilense.
- ANNUNZIATO, Frank (1989). "Il Fordismo nella critica di Gramsci e nella realtà statunitense contemporanea". In: *Critica Marxista*. Itália: nº 6.
- ARROYO, Miguel (1991). "Revendo os vínculos entre Trabalho e Educação: Elementos Materiais da Formação Humana". In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Trabalho, Educação e Prática Social*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BALL, Stephen (1997). "Mercados Educacionais, Escolha e Classe Social: O Mercado como uma Estratégia de Classe". In: GENTILI, Pablo. *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Vozes.
- BAUDELOT, Christian & ESTABLET, Roger (1971). *L'École capitaliste en France*. Paris: Maspero.
- BAUNE, Renaud de La & BERTOLUS, Jea-Jérôme (1995). *A Louca História dos Multimédia*. Lisboa : Teorema.
- BELL, Daniel (1980). *O Fim da Ideologia*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- BERMAN, Marshal (1989). *Tudo que é Sólido Dissolve no Ar*. Lisboa: Edições 70.
- BOBBIO, Norberto (1982). *O Conceito de Sociedade Civil*. Rio de Janeiro : Graal.
- BOTTOMORE, Thomas (1988) (Org.). *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BORRDIU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1975). *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BOWLES, S. (1972). « Unequal Education and Reproduction of Social Division of Labor ». In : CARNOY, Martin (Org.). *Schooling in a Corporate Society : the Economy Political of Education in American*. Nova Iorque : S/e
- BRAUDEL, Fernand (1967). *Civilisation matérielle et capitalisme*. Paris : Armand Colin.
- BRAUDEL, Fernand (1997). *Escritos sobre a História*. Lisboa: Dom Quixote.
- CARDOSO, Fernando Henrique (1985). *Entrevistas*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal.
- CARDOSO, Fernando Henrique (1993b). "New North/South Relations in the Present Context: A New Dependency?". In: CARNOY, Martin. *The New Global Economy in the Information Age*. University Park, PA: Penn State University Press.

- CARDOSO, Fernando Henrique & SOARES, Mário (1998). *O Mundo em Português: Um Diálogo*. Lisboa: Gradiva, 1998.
- CASTELO, Cláudia (1998). *O Jeito Português de Estar no Mundo*. Porto: Afrontamento.
- CASTELO, Cláudia (2000). "Invenção de Identidade e Projecto Luso-tropical". In: *Jornal de Artes, Letras e Ideias*. Lisboa: nº 772.
- CLARKE, Simon (1991). "Crise do Fordismo ou Crise da Social-democracia?". In: *Lua Nova*. São Paulo: nº 24.
- CORIAT, Benjamin (1988). "Automação Programável, Novas Formas e Conceitos de Produção". In: SCHIMITZ, H & CARVALHO, R. Q. (Orgs.). *Automação, Competitividade e Trabalho: A Experiência Internacional*. São Paulo: Hucitec.
- CORIAT, Benjamin (1992). *El Taller y el Robot (ensayos sobre el Fordismo y la producción en masa en la Era de la Electrónica)*. México/Espanha: Siglo XXI.
- CURY, Jamil (1981). *Educação e Contradição: Elementos Metodológicos para uma Teoria Crítica da Educação*. São Paulo: Cortez.
- DALE, Roger (1997). "O Marketing do Mercado Educacional e a Polarização da Educação". In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Vozes.
- DALE, Roger (1998). "Globalization: A New World for Comparative Education?". In: SCHRIEWER, Jurgen (Org.). *Discourse and Comparative Education*. Berlin: Peter Lang.
- DUBAR, Claude (1995). *A Socialização: Construção de Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.
- ENGUITA, Mariano F. (1989). *A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ENGUITA, Mariano F. (1991). *Trabalho, Escola e Ideologia: Marx e a Crítica da Educação*. Porto Alegre: Artes Médica.
- FRANÇA, Bárbara H. (1993). *O Barnabé: Consciência Política do Pequeno Funcionário Público*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, João (1992). *Anarquistas e Operários (Ideologia, Ofício e Práticas Sociais: O Anarquismo e o Operariado em Portugal (1900-1940))*. Porto: Afrontamento
- FREYRE, Gilberto (1951). *O Mundo que o Português Criou*. Lisboa: "Livros do Brasil".

- FREYRE, Gilberto (1962). *O Brasil em face das Áfricas Negras e Mestiças* (Conferência proferida no Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro. Mimeografado.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (1991). "O Enfoque da Dialética Materialista na Pesquisa Educacional". In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez.
- GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) (1994). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas*. Rio de Janeiro: Vozes.
- GIANOTTI, José Arthur (1971). *Origenes de la dialectique du travail*. Paris: Aubier.
- GIDDENS, Anthony (1992). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta.
- GOERTZEL, Ted (1999). *Fernando Henrique Cardoso: Reinventing Democracy in Brazil*. Camden: Lynne Rienner Publishers.
- GOLDNANN, Lucien (1972). *A Criação Cultural na Sociedade Moderna*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- GRZYBOWSKI, C. (1986). "Esboço de uma Alternativa para pensar a Educação no Meio Rural". In: Contexto & Educação. Injuí: Outubro/Dezembro..
- GOUNET, Thomas (1991). "Luttes concurrentielles et stratégies d'accumulation dans l'industrie automobile ». In : *Etudes Marxistes*. Bélgica : nº 10.
- HABERMAS, Jürgen (1987). "A Nova Intransparência". In: *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo: nº 18.
- HOBSBAWM, Eric (1984). *Mundos do Trabalho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HOBSBAWM, Eric (1992). "Adeus a tudo Aquilo". In: BLACKBURN, R. *Depois da Queda: O Fracasso do Comunismo e o Futuro do Socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- JAMESON, Frederic (1994). *Espaço e Imagem: Teorias do Pós-Moderno e Outros Ensaios*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- KONDER, Leandro (1992). *O Futuro da Filosofia da Práxis: O Pensamento de Karl Marx no Século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- KOSIK, Karel (1986). *Dialética do Concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- KUENZER, Acácia (1987). *Educação e Trabalho no Brasil: O estado da questão*. Brasília: INEP/MEC.

- KUENZER, Acácia (1985). *Pedagogia da Fábrica: As Relações de Produção e a Educação do Trabalhador*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- KUENZER, Acácia (1992). "A Questão do Ensino Médio no Brasil: A Difícil Superação da Dualidade Estrutural". In: *Coletânea CBE – Série Trabalho e Educação*. São Paulo: Papirus.
- KURZ, Robert (1994). *A Volta do Potemkin*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- LEITE, Ivonaldo (1989). "A Crise Educacional". In: *Jornal do Commercio*. Recife: Edição do dia 08 de Julho/1989.
- LEITE, Ivonaldo (1989). "A Constituição virou Letra Morta". In: *Jornal de Arcoverde*. Arcoverde: Edição de Fevereiro/1989.
- LEITE, Ivonaldo (1990). "Os 10 Anos do PT". In: *Jornal de Arcoverde*. Arcoverde: Edição de Janeiro/1990.
- LEITE, Ivonaldo (1991). "A Queda da URSS". In: *Jornal de Arcoverde*. Arcoverde: Edição de Abril/1991.
- LEITE, Ivonaldo (1992). "O Primeiro Congresso do PT: O Partido se prepara para responder os Novos Desafios". *Jornal de Arcoverde*. Arcoverde: Edição de Janeiro/1992.
- LEITE, Ivonaldo (1993). "A Falência do Estado e o «Estado Paralelo»". In: *Nova Era*. Pesqueira: nº 886.
- LEITE, Ivonaldo (1994). "Arraes, a Educação e os «Grotões»". In: *Diário de Pernambuco*. Recife: Edição do dia 24 de Novembro/1994.
- LEITE, Ivonaldo (1995). "O Ensino Tradicional está Ultrapassado". In: *Jornal de Arcoverde*. Arcoverde: Edição de Maio/1995.
- LEITE, Ivonaldo (1996). *Liberalismo e Neoliberalismo*. Texto-base de intervenção na Semana Teológica do Instituto de Teologia de João Pessoa. João Pessoa. Mimeografado.
- LEITE, Ivonaldo (1997). "Neoliberalismo e Mudanças no Mundo do Trabalho". In: REGINA, Oliveira L. Freire & CRUZ, Dalcly S. (Orgs.). *Trabalho e Educação* (XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – EPEN). Natal: EDUFRN.
- LEITE, Ivonaldo (1998). "Os Descaminhos da Educação Profissional". In: *Gazeta do Oeste*. Mossoró: Edição do dia 04 de Setembro/1998.
- LEITE, Ivonaldo (1998). "O Liberalismo Educacional, Marx e Gramsci". In: *Cadernos de Educação Popular*. João Pessoa: nº 3.

- LEITE, Ivonaldo (1999). "Trabalho e Educação: As Novas Demandas do Mundo do Trabalho e o Posicionamento do Movimento Docente brasileiro (1990-1998)". In: *Encontro de Ciências Sociais do Norte-Nordeste brasileiro*. Natal.
- LEITE, Ivonaldo (2000). "Trabalho, Educação e Cidadania: Notas para uma Desorganização dos Consensos". In: *A Página da Educação*. Porto: Novembro/2000.
- LEITE, Ivonaldo (2000). *Fim do Trabalho?*. In: *P.O.* Lisboa: nº 74.
- LEITE, Ivonaldo (2000). "Relembrando Sartre: O Vigésimo Aniversário de sua Partida". In: *Jornal Universitário do Porto – JUP*. Porto: Outubro/2000.
- LEITE, Ivonaldo (2000). "High Culture, Popular Culture and Education Today: A Complex Relationship", In: *International Conference of Sociology of the Culture - International Sociology Association (ISA)*. Barcelona.
- LEITE, Ivonaldo (2000). "Brasil-Portugal 500 Anos Depois: Dilemas a Resolver". In: *Revista História*. Lisboa: nº 22.
- LEITE, Ivonaldo (2000). "Trabalho e Educação no Nordeste". In: *Jornal da Ciência – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)*. Brasília: 25 de Fevereiro/2000.
- LEITE, Ivonaldo (2001). "As Ciências da Educação e as Problemáticas Contemporâneas". In: *Jornal UERN*. Mossoró: Agosto/2001.
- LEITE, Ivonaldo (2001). "Globalização, Transformações no Mundo do Trabalho e Profissão Docente". In: *Revista Paranaense de Geografia*. Curitiba: nº 06.
- LEITE, Ivonaldo (2002). "Apenas um Bourdieu: Ele Próprio". In: *Jornal da Ciência – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)*. Brasília: 26 de Fevereiro/2002.
- LEITE, Ivonaldo (2002). Brazilian Educational Policy during the Cardoso Administrations. In: *Ted Goertzel's Brazilian Page – Rutgers University*. Camdem: February/2000.
- LEITE, Ivonaldo (2002). "Para Além da Existência Concreta: Fragmentos hegelianos". In: *Non*. Disponível em <http://zonanon.com/non/plural/doc83.html>.
- LEITE, Ivonaldo (2002). "Tecnologias e Mercado de Trabalho: Educar para o Desemprego". In: *A Página da Educação*. Porto: Maio/2002.
- LEITE, Ivonaldo (2002). "Arte & Estética: Olhares Lukácsianos". In: *Jornal Universitário do Porto – JUP*. Porto: Janeiro/2002.

- LEITE, Ivonaldo (2002). "Trabalho, Educação e (novamente) o Desenvolvimento no Nordeste brasileiro". In: *Jornal da Ciência* – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Brasília: 22 de Novembro de 2002.
- LEITE, Ivonaldo & MACHADO, Carlos (2002). "O Governo Lula, a América Latina e o Neoliberalismo: Desafios". In: *Revista Electrónica Latino-americana*. Disponível em www.rebellion.org/brasil/leite161202.htm.
- LEITE, Ivonaldo (2002). "Para Além da Unidimensionalidade: Marcuse e a Tecnologia". In: *A Página da Educação*. Porto: Outubro/2002.
- LEITE, Ivonaldo (2003). "Da História à Psicanálise: Um Mútuo Encontro com a História de Vida". In: *Revista de Cultura Crítica*. Disponível em <http://zonanon.com/ideias/il030105.htm>.
- LEITE, Ivonaldo (2003). "Le travail: notes théoriques. Em publicação em *Dissidences*. França.
- LIPIETZ, Alain – Org – (1986). *Mirages et miracles : problèmes de l'industrialisation dans le Tiers Monde*. Paris : Découverte.
- LUKÁCS, Georg (1978). *Introdução a uma Estética Marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MACHADO, Lucília (1989). *Politecnia, Escola Unitária e Trabalho*. São Paulo: Cortez.
- MANACORDA, Mário (1989). *História da Educação: Da Antiguidade aos Nossos Dias*. São Paulo: Cortez.
- MANACORDA, Mário (1990). *O Princípio Educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MANACORDA; Mário (1991). *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez.
- MANDEL, Ernst (2001). *O Lugar do Marxismo na História*. São Paulo: Xamã.
- MANFREDI, Sílvia M. (1986). *Educação Sindical entre o Conformismo e a Crítica*. São Paulo: Loyola.
- MARX, Karl (1964). *Manuscritos Económico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich (1988). *O Manifesto Comunista*. Petrópolis: Vozes.
- MELO NETO, José Francisco (1996). *Dialética*. João Pessoa. Mimeografado.
- MÉSZÁROS, István (1987). *A Necessidade do Controle Social*. São Paulo: Ensaio.
- MÉSZÁROS, István (1987). *Produção Destrutiva e Estado Capitalista*. São Paulo: Ensaio.

- MORENO, Ciro Mesa (1999). "Marx y la Globalización". In: *Cuadernos del Ateneo de La Laguna*. Tenerife: nº 6.
- MURRAY, Fergus (1983). "The Decentralisation of Production – The Decline of the Mass-Collective Worker". In: *Capital & Class*. Londres: nº 19.
- NEVES, Lúcia Wanderley (1994). *Educação e Política no Brasil de Hoje*. São Paulo: Cortez.
- NOSELLA, Paolo (1992). *A Escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- NOVO, Ângelo (2000). *O Estranho Caso da Morte de Karl Marx*. Porto: Edições Mortas.
- PAIVA, Vanilda (1989). *Educação e Qualificação para o Trabalho: Uma Revisão da Bibliografia Internacional*. Rio de Janeiro: IEL.
- PARO, Vítor. *Administração Escolar: Uma Introdução Crítica*. São Paulo: Cortez.
- PIORE, Michael & SABEL, Charles (1990). *La Segunda Ruptura Industrial*. Madrid: Alianza Editorial.
- POULANTZAS, Nicos (Org.). (1978). *A Crise do Estado*. Lisboa: Moraes Editores.
- RAMOS, Cosete (1992). *Excelência na Educação: A Escola de Qualidade Total*. Rio de Janeiro: Qualitmark.
- RAMOS, Cosete (1994). *Pedagogia da Qualidade Total*. Rio de Janeiro: Qualitmark.
- RICHARDSON, Roberto Jarry (1985). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas.
- ROMANELLI, Otaíza (1990). *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- SALM, Cláudio (1989). *Escola e Trabalho*. São Paulo: Brasiliense.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2000). *A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência*. Porto: Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (2002). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva & Fundação Mário Soares.
- SAVIANI, Dermeval (1980). *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. São Paulo: Cortez.
- SAVIANI, Dermeval (1986). *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez.
- SAVIANI, Dermeval (1988). *Política e Educação no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- SAVIANI, Dermeval (1998). *A Nova Lei da Educação: LDB, Trajetória, Limites e Perspectivas*. São Paulo: Autores Associados.

- SAVIANI, Dermeval (1999). *Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação: Por uma Outra Política Educacional*. São Paulo: Autores Associados.
- SHIELDS, Rob (1999). *Lefebvre, Love & Struggle*. Nova Iorque: Routledge.
- STOER, Stephen (2000). *Educação Intercultural e a «Dimensão Europeia da Educação»*. Porto. Mimeografado.
- THOMPSON, Edward P. *A Formação da Classe Operária Inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- TORRES, Carlos Alberto (1997). “Estado, Privatização e Política Educacional: Elementos para uma Crítica ao Neoliberalismo”. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Vozes.
- TOURAINÉ, Alain (1996). *Carta aos Socialistas*. Lisboa: Terramar.
- WAINWRIGHT, Hilary (1998). *Uma Resposta ao Neoliberalismo: Argumentos para Uma Nova Esquerda*. Rio de Janeiro: Zahar.
- WARDE, Mirian J. (1979). *Educação e Estrutura Social: A Profissionalização em Questão*. São Paulo: Cortez.
- WEBER, Max (1978). *Economy and Society*. Berkeley: University of California Press.
- WEBER, Max (1983). *Fundamentos da Sociologia*. Porto: Rés.
- WILLIAMS, Raymond (1984). *Hacia los Años 2000*. Barcelona: Grijalbo.
- ZARAFIAN, Philipe (1978). *Inflação e Crise Monetária*. Lisboa: Editorial Caminho.

2.2 – Documentos da CNTE e da FENPROF

- CNTE (1996). *Jornal CNTE Notícias*. Brasília: nº 44.
- CNTE (1997). *Cadernos de Educação – Currículo Nacional*. Brasília: nº 5.
- CNTE (1997). *Jornal CNTE Notícias*. Brasília: nº 47.
- CNTE (1998). *Cadernos de Educação - Magistério Público: Diretrizes para a Carreira e Remuneração*. Brasília: nº 6.
- CNTE (2000). *Jornal CNTE Notícias*. Brasília: nº 58.
- CNTE (2000). *Jornal CNTE Notícias*. Brasília: nº 61.
- FENPROF (1989). *Projecto de Resolução do III Congresso Nacional de Professores sobre o Estatuto da Carreira Docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa.

- FENPROF (1990). "A força da razão na luta por uma profissão valorizada na sociedade portuguesa" (Resolução aprovada em Conferência Nacional de Quadros Sindicais). In: *Jornal da FENPROF*. Lisboa: nº 65.
- FENPROF (1998). *Resolução sobre Educação e Ensino Particular e Cooperativo*, VI Congresso Nacional. Braga.
- FENPROF (1998). *Moção – Uma Profissão e uma Carreira Valorizadas*, VI Congresso Nacional. Braga.
- FENPROF (1998). *Moção – Por uma Escola Pública Democrática Inclusiva e Promotora do Sucesso*, VI Congresso Nacional. Braga.
- FENPROF (1998). *Moção- Protecção Social e os Professores*, VI Congresso Nacional. Braga.
- FENPROF (1998). *Moção – Contra a Exclusão Social, Globalizemos a Solidariedade*. Braga.
- FENPROF (1999). *Plano de Acção da FENPROF aprovado pelo Conselho Nacional*. Lisboa.

2.3 – Textos de Outras Organizações Sindicais

- CGTP-IN (1993). *VII Congresso – Programa de Acção, 1993-1996*. Lisboa.
- CGTP-IN (1997). *Contribuições da CGTP-IN para o Plano Nacional de Emprego*. Lisboa.
- CGTP-IN (2002). *Política Reivindicativa da CGTP-IN para 2002*. Lisboa.
- CUMBRE DE LOS PUEBLOS DE LAS AMÉRICAS (2001). *Declaración Final del Foro Continental sobre Educación*. Quebec.
- CUT (1992). *Informe Internacional*, Revista da Secretária de Relações Internacionais da CUT. São Paulo: nº 1.
- CUT (1992). *A Educação e os Trabalhadores*. São Paulo: Scritta Editorial.